



HAL
open science

Vers un développement de la compétence de communication interculturelle en contexte scolaire guadeloupéen : un projet de télécollaboration plurilingue sur l'ouverture à l'altérité

Estelle Hanryon

► To cite this version:

Estelle Hanryon. Vers un développement de la compétence de communication interculturelle en contexte scolaire guadeloupéen : un projet de télécollaboration plurilingue sur l'ouverture à l'altérité. Linguistique. 2019. dumas-02552184

HAL Id: dumas-02552184

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02552184>

Submitted on 23 Apr 2020

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

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



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



Vers un développement de la compétence de communication interculturelle en contexte scolaire guadeloupéen : un projet de télécollaboration plurilingue sur l'ouverture à l'altérité

Mémoire présenté par Estelle HANRYON

Volume 1

UFR LLD – Département de Didactique du FLE

Mémoire de Master 2

Spécialité : Didactique des Langues et des Cultures

Sous la direction de Mme Muriel MOLINIE

Second lecteur : Mme Laura URIBE

Année universitaire 2018-2019

**Vers un développement de la compétence de
communication interculturelle en contexte scolaire
guadeloupéen : un projet de télécollaboration
plurilingue sur l'ouverture à l'altérité**

Mémoire présenté par Estelle HANRYON

Volume 1

UFR LLD – Département de Didactique du FLE

Mémoire de Master 2

Spécialité : Didactique des Langues et des Cultures

Sous la direction de Mme Muriel MOLINIE

Second lecteur : Mme Laura URIBE

Année universitaire 2018-2019

Remerciements

Mes sincères remerciements vont à mon époux et à mon fils pour leur patience et leur soutien. Je remercie également mon directeur de mémoire, Muriel Molinié, pour ses conseils avisés. Enfin, je remercie mes chers élèves, sans lesquels cette recherche-action n'aurait pas été aussi riche et stimulante.

Table des matières

Remerciements.....	2
Table des matières.....	7
Introduction.....	10
PARTIE 1. CADRE THEORIQUE D'UNE RECHERCHE-ACTION EN CLASSE DE LANGUE ETRANGERE.....	15
1.1. La compétence interculturelle.....	16
1.1.1. Un cadre défini par le CECRL.....	16
1.1.2. Le contexte singulier de la Caraïbe.....	17
1.1.3. La dimension interculturelle en cours de langue étrangère.....	20
1.2. La télécollaboration en contexte d'enseignement.....	21
1.2.1. Aux origines de la communication médiatisée par ordinateur.....	21
1.2.2. La télécollaboration à l'échelle européenne.....	22
1.3. Situations de communication en contexte exolingue.....	23
1.3.1. Un facteur de motivation dans l'apprentissage des langues étrangères.....	23
1.3.2. Contact interculturel et développement d'une compétence interculturelle.....	23
1.4. Construction de soi et motivations dans les apprentissages.....	24
1.4.1. Rapport aux apprentissages à l'adolescence.....	24
1.4.2. Le processus de décrochage scolaire.....	25
1.4.3. La connaissance de soi comme objectif pédagogique.....	25
PARTIE 2. UNE RECHERCHE-ACTION EN CONTEXTE.....	28
2.1. Une terre d'immigration dans le bassin caribéen.....	28
2.1.1. Un long passé colonial.....	28
2.1.2. Un brassage multi-ethnique.....	29
2.1.3. Un espace géographique riche en diversité.....	30
2.1.4. Une destination privilégiée dans la Caraïbe.....	30
2.1.4.1. Focus sur les trois communautés majoritaires.....	31
2.1.4.2. Une concentration urbaine.....	33
2.1.4.3. Une possible réponse au vieillissement de la population.....	34
2.2. Contexte scolaire du terrain de recherche-action.....	34
2.2.1. L'académie de Guadeloupe.....	35
2.2.1.1. Une académie récente.....	35
2.2.1.2. État des lieux des structures et du public.....	36
2.2.2. Le lycée d'enseignement général et technologique Félix Proto.....	36
2.2.3. Un cadre institutionnel.....	38
2.2.3.1. Le projet académique.....	38
2.2.3.2. Le projet d'établissement.....	39
2.2.3.3. Les programmes officiels.....	39
2.3. L'italien, une discipline linguistique.....	40
2.3.1. D'une discipline marginale à la création d'un concours.....	40
2.3.2. Reconnaissance de l'italien en tant que discipline linguistique.....	41
2.3.3. Constat actuel de l'enseignement de l'italien.....	43
2.3.3.1. Au niveau national.....	43

2.3.3.2.	L'italien ultramarin	44
2.3.3.3.	Une communauté d'apprentissage de l'italien	45
2.4.	Méthodologie et recueil de données.....	46
2.4.1.	Pédagogie de projet.....	47
2.4.1.1.	De Dewey au CECRL	47
2.4.1.2.	L'approche actionnelle.....	47
2.4.1.3.	Une utilité sociale.....	48
2.4.1.4.	Le rôle de médiateur de l'enseignant	49
2.4.1.5.	L'évaluation du projet.....	49
2.4.2.	Le dispositif européen eTwinning	50
2.4.2.1.	Présentation générale	50
2.4.2.2.	Un projet collaboratif sur l'ouverture à l'altérité	53
PARTIE 3.	ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES	56
3.1.	Se positionner en tant que membre d'un partenariat pédagogique	57
3.1.1.	Appartenance à une communauté d'apprentissage	57
3.1.2.	Présenter et partager son territoire.....	58
3.1.3.	Découvrir les pays partenaires et leur position géographique en Europe.....	60
3.2.	La place des langues.....	63
3.2.1.	Rapport aux langues et contact linguistique	63
3.2.1.1.	Le français et le créole.....	64
3.2.1.2.	Les autres langues vivantes	67
3.2.1.3.	Le contact linguistique	70
3.3.	Un panorama des langues vivantes	72
3.3.1.	Le dessin réflexif	72
3.3.1.1.	La démarche	72
3.3.1.2.	La consigne.....	74
3.3.2.	Un panorama commun et parfois varié.....	75
3.3.3.	Langues maternelles et langues de l'école.....	77
3.3.3.1.	Le français, une langue maternelle associée à l'Hexagone	77
3.3.3.2.	Le créole, un rapport affectif.....	78
3.3.3.3.	L'anglais, une langue conflictuelle.....	79
3.3.3.4.	L'espagnol, une langue appréciée en manque de références.....	80
3.3.3.5.	L'italien, pour changer	80
3.3.4.	Les réelles motivations dans l'apprentissage des langues étrangères.....	81
3.3.4.1.	Le professeur et son enseignement.....	81
3.3.4.2.	La langue, un outil de communication	82
3.4.	Échange épistolaire en contexte exolingue	84
3.4.1.	Mise en place de l'activité	84
3.4.1.1.	Le contrat didactique	84
3.4.1.2.	Freins éventuels.....	85
3.4.2.	Observation et analyse des échanges écrits langagiers.....	86
3.4.2.1.	Les formules d'ouverture	86

3.4.2.2. Les formules de salutations et signatures	87
3.4.2.3. Les post-scriptum	88
3.4.3. Une communication échouée.....	89
3.5. Entrée dans la thématique de l'altérité.....	91
3.5.1. Une introduction à la thématique.....	91
3.5.1.1. Le sentiment d'humanité.....	91
3.5.1.2. Les droits de l'homme et de l'enfant.....	91
3.5.1.3. Une chanson sur l'altérité.....	92
3.5.2. A la découverte de parcours migratoires	93
3.5.2.1. Déconstruire les préjugés	94
3.5.2.2. Des parcours migratoires réussis en Italie.....	94
3.6. Mise en images et en paroles d'un parcours migratoire.....	95
3.6.1. Recueillir un témoignage en allant vers l'Autre	95
3.6.2. Un parcours migratoire en images.....	99
3.6.3. Apprendre à mettre en images	99
3.6.4. S'approprier un parcours migratoire.....	101
3.6.4.1. Mise en images.....	102
3.6.4.2. Mise en paroles des images.....	105
PARTIE 4. UN PAS VERS LE DEVELOPPEMENT D'UNE COMPETENCE DE COMMUNICATION	
INTERCULTURELLE	107
4.1. Indicateurs positifs d'une évaluation sommative.....	107
4.2. La médiation par le dessin.....	108
4.3. Des postures différentes pour une évolution des rapports en cours de langue étrangère.....	108
Conclusion	111
Bibliographie.....	113
Table des annexes du 2 ^{ème} volume.....	118
Mots-clés et résumé	2

Introduction

Cette recherche-action s'inscrit dans le domaine des langues et des cultures. Elle s'intéresse à l'évolution des pratiques pédagogiques en classe de langue dans le système scolaire secondaire français, et notamment aux interactions des apprenants dans la langue cible, interactions langagières, qu'elles soient écrites ou orales. Cette recherche-action a été menée dans le cadre d'une expérimentation de pratiques nouvelles et différentes grâce à un dispositif européen nommé « eTwinning ». Ce dispositif, partie intégrante du programme Erasmus+, permet à des enseignants, actuellement plus de 600 000 à travers toute l'Europe, d'échanger, de travailler en collaboration et de mener des projets pédagogiques en partenariats et à distance à l'aide des TICE. L'apprenant est alors placé au centre même de son apprentissage et en devient l'acteur principal.

En ma qualité de professeur d'italien certifié depuis 2005, je me suis beaucoup interrogée sur le profil de certains groupes-classes. Tandis qu'un nombre restreint d'élèves n'ont aucun problème quant à la motivation dans l'apprentissage de la langue étrangère (LE), la concevant souvent comme une discipline scolaire supplémentaire permettant de valider des compétences et de recevoir de « bonnes notes » en vue de réussir l'examen final du baccalauréat, j'ai pu observer d'autres profils d'élèves passifs, réticents, voire réfractaires à l'apprentissage d'une LE.

La passivité pendant le cours de langue et le manque de motivation dans l'apprentissage sont souvent liés au fait que la situation de communication en LE dans un groupe qui partage la même langue maternelle (LM) - ici parfois deux LM dans le cas du contexte plurilingue créolophone guadeloupéen - n'a rien de naturel. Bien souvent, les élèves oublient l'objectif de maîtriser une LE : la communication avec des locuteurs natifs ou avec d'autres apprenants dans le cas de la LE comme *lingua franca*. Et s'ils l'oublient, c'est parce que les contextes d'enseignement dans le système scolaire français ne les y confrontent pas (ou rarement). Par conséquent, c'est à l'enseignant qu'appartient de mettre en place des stratégies afin de redynamiser le goût pour l'apprentissage et de rendre concrète la communication en LE. Il s'agit de susciter la motivation des apprenants afin qu'ils s'impliquent davantage dans leur métier d'élève.

Il convient d'abord de s'interroger sur les raisons de ce manque d'appétence pour le cours de LE. Le profil du groupe d'apprenants auprès duquel nous avons souhaité mener cette recherche-action, est majoritairement passif en classe, et totalement inactif à la maison.

Il s'agit d'élèves en situation de décrochage, qui sont présents mais « invisibles », comme nous le verrons plus avant.

Au début de cette recherche-action, nous souhaitons nous interroger sur les bénéfices que pourrait apporter un projet pédagogique en collaboration et à distance avec des locuteurs natifs, au développement des différentes compétences langagières en langue étrangère. Ce type de pratiques pédagogiques pourrait-il être un levier pour une motivation accrue dans l'apprentissage des langues ? La LE devenant un vecteur de communication concret, permettant de communiquer réellement avec des locuteurs natifs, de réaliser des productions destinées à être lues, écoutées ou visionnées par de jeunes italiens, les apprenants s'investiraient-ils davantage ? Seraient-ils plus attentifs aux règles linguistiques telles que l'institution les fixe ? Seraient-ils demandeurs de relecture, de correction de la part de leur enseignant ? Ce sont les questions que nous nous sommes posées au début de la recherche-action. Puis, au fil de discussions, de la réalisation de questionnaires, d'entretiens réflexifs semi-guidés, nous nous sommes aperçu que cette défiance envers la LE n'était pas à considérer en tant que telle. Deux facteurs venaient expliquer le peu de motivation dans cet apprentissage. D'une part, le manque voire l'absence d'investissement de ces apprenants concerne toutes les disciplines scolaires qui leur sont proposées dans le cadre de leur scolarité. Le décrochage passif de ces élèves est donc généralisé, et ce n'est pas uniquement les cours de LE qui souffrent de ce peu d'implication. D'autre part, le contexte guadeloupéen (et plus généralement antillais) est fortement marqué par une difficulté dans le domaine du développement de la compétence de communication interculturelle, comme l'évoquent Bellonie et Riba (2013).

Le projet pédagogique mis en place s'intéresse aux flux migratoires actuels, dans le but de développer chez les élèves guadeloupéens et leurs partenaires d'Europe continentale, une ouverture à l'altérité et une compétence communicative interculturelle. Cette double dimension, le contact avec de jeunes apprenants issus de plusieurs pays étrangers, et le sujet même du projet qui s'intéressera à de nombreux parcours migratoires, nous permettra d'établir si cet angle didactique peut permettre aux jeunes guadeloupéens de s'ouvrir à l'Autre, à son histoire, à son ressenti, à sa culture.

Ainsi, un projet pédagogique collaboratif et à distance avec de jeunes européens, portant sur les migrations, peut-il être un levier au développement de la compétence communicative interculturelle et créer par conséquent de l'appétence pour les apprentissages scolaires en cours de langue étrangère ?

Les notions de télécollaboration, de communication interculturelle et d'interaction exolingue nous ont permis de définir le cadre de notre recherche-action.

Nous nous intéresserons en premier lieu à la compétence de communication interculturelle, qui est un ensemble de capacités, dont celle à forger sa propre identité, à la fois singulière et multiple, à dépasser ses peurs et préjugés culturels, à reconnaître l'altérité, et à faire preuve d'ouverture, mais aussi d'accueil, de compréhension, d'acceptation et d'inclusion de l'Autre. En 2001, le Conseil de l'Europe a défini le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) en mettant l'accent sur l'importance d'une « prise de conscience interculturelle », sur « les aptitudes et les savoir-faire interculturels » et sur « la compétence existentielle ou le savoir-faire », cf. Annexe 1, p.4 (2^o volume). Ainsi, le CECRL, dans la lignée d'autres travaux réalisés dans les mêmes années, place la notion de « dimension interculturelle » parmi les objectifs de l'enseignement des langues en Europe (Byram, Gribkova et Starkey, 2002 : 7). Nous observerons donc comment la notion de didactique de la compétence communicative interculturelle a été mise en place dans le cadre de la recherche-action, et le développement inattendu que cette compétence a connu à la fin du projet mené. Cependant, il conviendra de garder à l'esprit les difficultés de communication interculturelle contextualisées aux îles créolophones des Petites Antilles qui peuvent représenter un frein à ce développement (Bellonie et Riba, 2013). En effet, le contact interculturel n'amène pas systématiquement au développement de la compétence communicative interculturelle (Cappellini, 2007 : 7).

L'un des moyens de créer des occasions d'apprentissage culturel est la télécollaboration, ou collaboration à distance. Cette façon de travailler en partenariat avec des jeunes locuteurs natifs et d'autres élèves européens, est rendue possible grâce aux nouvelles technologies, et notamment par le dispositif eTwinning. La télécollaboration est l'un des moyens de réduire les distances et de permettre aux apprenants de faire l'expérience d'interactions avec des jeunes (sensiblement) de leur âge, en facilitant la didactique de la compétence interculturelle pour l'enseignant. La télécollaboration permet de créer une appartenance à une communauté d'apprentissage (Quintin et Masperi, 2006 : 9). Au-delà des tandems ou binômes mis en place aux débuts de la télécollaboration grâce à Internet, elle permet aujourd'hui aux enseignants de travailler selon la pédagogie de projet avec d'autres professeurs de la communauté éducative européenne (Maurice, 2005 : 10) ou du monde entier.

Enfin, la télécollaboration permettra aux apprenants d'interagir en contexte exolingue avec de jeunes italiens. S'il est aujourd'hui notoire que la communication exolingue facilite l'appropriation des langues (Mangenot, 2011 : 339), il n'est pas évident, pour les raisons évoquées précédemment, que les apprenants adhèrent pleinement à l'interaction. Des freins tels que la difficulté à s'ouvrir à l'Autre, le repli sur soi, dus au contexte guadeloupéen, la différence d'âge entre les élèves français et italiens (différence très sensible au cours de l'adolescence) et enfin la non-connaissance de soi, peuvent venir perturber l'acceptation de l'interaction avec de jeunes locuteurs natifs. On peut ajouter enfin que dans le contexte actuel d'un monde globalisé dans lequel l'interaction doit être immédiate, le principe de la correspondance écrite, même dématérialisée sur une plateforme numérique, peut ne pas répondre aux attentes des jeunes apprenants.

Intrinsèquement, ces trois notions sont liées, le projet plurilingue (anglais-français-italien) auquel les élèves guadeloupéens participent en italien, rendu possible grâce à la télécollaboration, les place dans un contexte d'interaction exolingue. Cependant, pour que l'interaction opère, il faut que les apprenants développent une compétence de communication interculturelle, le projet de télécollaboration sur les flux migratoires en lui-même étant un moyen de créer des occasions d'apprentissage culturel.

Les données recueillies dans le cadre de cette recherche-action concernent de nombreuses productions écrites et orales des apprenants en français et en italien, des questionnaires, des dessins suivis d'entretiens réflexifs, ainsi qu'une production finale commune qui consistait à mettre en images puis en paroles des témoignages de migrants. Les activités menées avec les autres écoles européennes ont été nombreuses et très riches. Ainsi, j'effectuerai une sélection des données que je mettrai en lumière ici, celles qui pourront le mieux apporter du sens à la recherche-action. Bien que le projet pédagogique européen ait été écrit en collaboration avec les enseignants des autres écoles au préalable et que de nombreuses tâches communes aient été fixées très tôt, certaines activités ont parfois été créées au fur et à mesure de l'avancée dans la recherche-action, dans le souci de répondre à certaines interrogations qui ont vu le jour.

Dans une première partie, nous exposerons le cadre théorique de notre recherche-action en classe de langue étrangère, en définissant les notions de compétence interculturelle, de télécollaboration et de situations de communication exolingue. Ensuite, nous présenterons

le contexte de notre recherche-action au sein de l'académie de Guadeloupe, la situation actuelle de l'enseignement de l'italien en France ainsi que la méthodologie mise en place. Dans un troisième temps, nous analyserons et interpréterons les données recueillies. Enfin, nous chercherons à savoir si les apprenants ont pu développer une compétence de communication interculturelle.

PARTIE 1. Cadre théorique d'une recherche-action en classe de langue étrangère

Notre recherche-action se focalise sur un groupe d'élèves scolarisés en classe de Première en lycée public général et technologique de l'académie de Guadeloupe. Ce groupe-classe étudie l'italien comme troisième langue vivante facultative dans le cadre scolaire pour la deuxième année consécutive. Caractérisé par une forte proportion d'élèves décrocheurs passifs, il ne démontre pas ou peu d'intérêt pour les apprentissages linguistiques qui lui sont proposés. Afin de redonner de la motivation et de l'appétence pour l'étude de la langue, il convenait de proposer aux apprenants une approche différente du cours de langue étrangère (LE) en décentrant les apports linguistiques proprement dits vers une didactique de la compétence interculturelle. Un projet pédagogique de collaboration à distance grâce à une plateforme numérique a été mis en place avec quatre pays partenaires, que sont l'Italie, la Pologne, la Grèce et la Turquie. Ce projet, intitulé « Stay human » est plurilingue anglais, italien et français. La langue de travail entre les partenaires enseignants a été principalement l'anglais, même si de nombreux échanges ont été effectués en italien en marge du grand groupe. Chaque enseignant était libre de faire travailler ses élèves dans la ou les langues qu'il souhaitait, c'est ainsi que les jeunes guadeloupéens ont participé à ce projet en italien et en français, tandis que par exemple, les jeunes italophones ont collaboré dans les trois langues proposées.

L'objectif général était de réfléchir sur les flux migratoires actuels, dans un contexte qui voit la montée des populismes identitaires dans de nombreux pays européens, afin de susciter et d'accompagner chez tous les apprenants partenaires, un développement de la compétence interculturelle et une ouverture à l'altérité. Une altérité double : d'une part la capacité à s'intéresser et à collaborer avec l'Autre qui représente les partenaires du projet, et d'autre part la capacité à s'intéresser aux migrants, sujets de la thématique proposée. Il a fallu pour cela, sensibiliser les élèves au sentiment d'humanité, aux droits de l'homme et par conséquent des migrants, aux droits de l'enfant, aux constitutions nationales. Dans un deuxième temps, nous avons conçu des activités à partir de documents authentiques, autour des flux migratoires actuels en Europe, notamment vers l'Italie, destination concernée par l'arrivée massive de migrants depuis deux décennies. Enfin, les jeunes partenaires ont recueilli des témoignages de migrants, qu'ils aient été récemment ou qu'ils soient encore en processus de migration, c'est-à-dire de mobilité à plusieurs niveaux, ou qu'ils aient migré il y a de nombreuses années. Il est à noter que l'émigration italienne à travers le monde au

cours des XIX^{ème} et XX^{ème} siècles, représente le plus important phénomène migratoire de l'histoire contemporaine. Et cette thématique, couplée aux migrations actuelles vers l'Europe et l'Italie concerne un pan conséquent que les apprenants guadeloupéens étudieront au cours de l'année de Terminale.

En cherchant à partager avec nos jeunes apprenants la complexité des enjeux géopolitiques actuels dus aux flux migratoires, nous souhaitons les voir s'interroger sur le passé ou le présent de leur propre histoire familiale. Chacun dans son entourage pouvait connaître un parent ou un ami, lorsqu'il ne s'agissait pas de l'apprenant lui-même, qui pouvait témoigner d'un processus de mobilité migratoire. Ainsi, en se connaissant lui-même davantage, l'élève pourrait-il s'intéresser à l'Autre, développer un sentiment d'empathie et une compétence interculturelle par le biais d'un contact interculturel.

Cependant, malgré la volonté de chacun des enseignants partenaires d'essayer de faire passer le même message auprès de nos élèves, nous ne pouvons nier que les histoires passées et présentes de chacun des pays concernés (pour rappel l'Italie, la Pologne, la Grèce, la Turquie, et la Guadeloupe pour la France) sont très différentes dans leurs complexités. Ainsi, et afin de pouvoir mener au mieux cette recherche-action, le choix a été rapidement fait après le début du projet, de privilégier de notre part, la collaboration avec les partenaires italiens. A la difficulté des jeunes guadeloupéens de développer une compétence interculturelle, nous ne souhaitons pas ajouter une ouverture trop large, en multipliant le nombre de contacts.

1.1. La compétence interculturelle

1.1.1. Un cadre défini par le CECRL

La compétence interculturelle, ou compétence de communication interculturelle est un ensemble de capacités qui consiste à se forger sa propre identité, singulière et multiple à la fois en se connaissant davantage, à dépasser ses peurs et ses préjugés culturels, à reconnaître l'altérité, à faire preuve d'ouverture, d'accueil, de compréhension, d'acceptation et d'inclusion de l'Autre. Le CECRL, en 2001, propose d'inscrire la « dimension interculturelle » dans les objectifs de l'enseignement des langues en Europe, et distingue notamment la prise de conscience interculturelle, les aptitudes et les savoir-faire interculturels, et la « compétence existentielle » ou le « savoir être ». La prise de conscience interculturelle se définit par la connaissance, la conscience et la compréhension des

similitudes et des différences entre le monde auquel on appartient et celui que l'on souhaite connaître, celui de la communauté-cible. Les aptitudes et savoir-faire interculturels se définissent notamment par une capacité à identifier et dépasser les clichés ou stéréotypes que l'on se fait lors de la prise de conscience interculturelle et la capacité de jouer un rôle de médiateur entre sa propre culture et celle de la communauté-cible, en gérant par exemple les malentendus et les conflits entre ces cultures. D'ordre général, il s'agit ici de développer une capacité à établir une relation entre sa culture propre et celle de l'Autre, et à adopter des stratégies permettant d'entrer en contact avec la culture étrangère. Enfin, la compétence existentielle est plus complexe à acquérir car elle est liée non seulement à la prise de conscience, les aptitudes et savoir-faire, mais également aux composantes inhérentes à la personnalité de chacun. En effet, des facteurs tels que les points de vue, les valeurs, les croyances, les motivations ou les types de personnalité interviennent dans le « savoir être ».

1.1.2. Le contexte singulier de la Caraïbe

En menant le projet pédagogique collaboratif entre les jeunes apprenants guadeloupéens et les partenaires européens, nous souhaitons faire intervenir la « motivation intégrative » définie par Gardner et Lambert (1972), cités par Byram (2011 : 254), en suscitant l'intérêt de l'apprentissage de la LE afin de les faire se sentir plus proches des membres de la communauté-cible et de leur culture. Il a en effet été démontré que les apprenants s'investissent davantage dans l'apprentissage linguistique s'ils ont conscience que la langue leur permettra de communiquer avec des locuteurs natifs. Ce qui représente une dimension essentielle dans cette recherche-action du fait de l'éloignement géographique du territoire guadeloupéen par rapport à l'Italie et à l'Europe continentale en général. Le pays de la langue cible semble très lointain pour ces jeunes élèves, inaccessible immédiatement, et vraisemblablement pour toujours voire très longtemps. Un nombre limité d'élèves du groupe de cette recherche-action a déjà voyagé hors de la Guadeloupe. Il est aisé de comprendre l'attitude de ces adolescents : pourquoi apprendre une langue et développer une compétence d'ouverture aux cultures des LE étudiées à l'école, si ces dernières ne servent pas à communiquer dans un contexte concret. L'insularité (voire la double insularité) propre à l'académie de Guadeloupe ne suffit pas à expliquer cette difficulté d'ouverture à l'Autre. Outre le fait que les différentes communautés résidant en Guadeloupe cohabitent mais ne se côtoient pas, la Caraïbe est un ensemble d'îles proches, voire très proches en ce

qui concerne les Petites Antilles¹. Lors d'une activité sur la découverte des pays partenaires du projet, nous avons pu nous apercevoir que les apprenants ne savaient pas situer ces pays sur une carte vierge de l'Europe, à l'exception de l'Italie, dont la forme aisément reconnaissable avait été étudiée à plusieurs reprises. Surprise, nous avons procédé à une remédiation, nous interrogeant sur la raison de cette méconnaissance de la géographie européenne, pourtant au programme en fin de cycle 4 du collège, en classe de 3^{ème}. Est-ce l'éloignement géographique qui est à l'origine de ce désintérêt pour les pays européens ? Afin de mieux comprendre, une carte vierge de la Caraïbe a été soumise aux apprenants, leur demandant de la compléter, même s'ils « hésitaient ». Le résultat, peu concluant, n'a pas permis de démontrer que l'éloignement de l'Europe continentale est un facteur de méconnaissance ou de désintérêt, mais bien qu'il s'agit là d'un manque d'appétence généralisé pour les savoirs scolaires, et par conséquent également pour l'environnement qui est le leur.

Riba et Bellonie (2013 : 1) insistent sur la nécessité de développer une compétence de communication interculturelle dans les Petites Antilles. En effet, ce développement favoriserait le rapprochement des peuples dans un désir toujours plus croissant d'intégration régionale de la Caraïbe. D'ailleurs, en mars 2019, la Guadeloupe a rejoint l'Organisation des États de la Caraïbe Orientale² (OECO). Et nombreux sont les événements culturels et économiques, ou encore dans le domaine de l'enseignement, organisés autour d'une unicité de la « culture caribéenne ». Cependant, Bellonie et Riba mettent en avant une série « d'*a priori* culturels » communs entre les îles des Petites Antilles³. Pourtant, comme ils le font remarquer, ces territoires « procèdent du même phénomène historique de colonisation qui a impacté la construction démographique et socioculturelle de leurs populations : asservissement et élimination plus ou moins complète d'une même population amérindienne, domination européenne alternée anglaise et française, importation forcée de

¹ Les Petites Antilles comprennent les îles situées du sud de Porto Rico à Tobago, cf. Annexe 2, p. 6 (2^o volume).

² L'OCEO regroupe les états et territoires suivants : Anguille, Antigua et Barbuda, la Dominique, Grenade, Montserrat, Saint-Christophe et Niévès, Sainte-Lucie, Saint-Vincent et les Grenadines, les Îles vierges britanniques, la Martinique.

³ Bien que dans l'acte de séminaire, Bellonie et Riba s'appuient sur la relation entre le contexte martiniquais et celui de Sainte Lucie, ils font remarquer que cela est tout à fait transposable à la Guadeloupe et la Dominique, îles voisines (2013 : 4).

populations asservies de mêmes origines africaines, émancipation récente et, dans une certaine mesure, encore partielle ». Ils ajoutent une forte parenté de la langue/culture créole qui englobe une littérature, une gastronomie, des rythmes musicaux ou encore des intérêts économiques communs (2013 : 4). Et pourtant, malgré ces traits qui les lient, les communautés caribéennes ne se mélangent pas, observant même une certaine défiance entre elles. Les auteurs font remarquer à juste titre que, comme souvent en matière d'anthropologie, « les ancrages culturels se cristallisent davantage sur les dissemblances que sur les ressemblances, parce qu'ils sont plus facilement perceptibles, et force est de reconnaître que de nombreux clivages s'imposent encore » (2013 : 5).

Lors de la recherche-action, les jeunes apprenants guadeloupéens ont réalisé un panorama des langues qui composent leur environnement, et ce que ces langues représentent pour eux, et les résultats viennent confirmer les propos de Bellonie et Riba. Ainsi, l'anglais est la langue des États Unis ou de l'Angleterre, mais pas de la Dominique toute proche par exemple. L'espagnol est la langue de l'Espagne, et non des îles hispanophones de la Caraïbe, ou encore de l'Amérique centrale ou de l'Amérique du Sud, à quelques centaines de kilomètres des côtes guadeloupéennes. De plus, l'espagnol est une langue que peu d'élèves de ce groupe apprécient, si ce n'est pour les rythmes musicaux. Cette langue jouit sur le territoire d'une mauvaise image, souvent associée aux prostituées, ressortissantes de la République Dominicaine, du quartier populaire de Carénage à Pointe-à-Pitre. Récemment, deux journalistes radiophoniques de l'unique média public présent en Guadeloupe véhiculaient d'ailleurs ce genre d'image, évoquant, à une heure de grande écoute, certes sur le ton de la plaisanterie, que le meilleur moyen d'apprendre l'espagnol est d'aller « conter fleurette », le soir, aux dames du quartier de Carénage. Bellonie et Riba rapportent exactement le même phénomène d'association entre langue espagnole et prostitution à la Martinique, et par conséquent une opinion de nombreux jeunes martiniquais négative vis-à-vis de l'apprentissage de l'espagnol (2013 : 10). Comme le font souligner ces auteurs, en citant Weaver (1986), « telle un iceberg, notre culture semble donc bien constituée d'une surface externe visible (opinions, comportements, connaissances) inversement proportionnelle à une surface immergée et invisible, implicite (valeurs, pensées, héritages implicites). » (2013 : 6).

Peu de recherches ont été consacrées à la façon dont les apprenants interprètent leur expérience d'apprentissage en classe (Byram, 2011 : 255). Pourtant, il est important de

comprendre l'influence de la perception et l'interprétation des connaissances que les élèves ont d'autres pays sur la compréhension qu'ils ont d'eux-mêmes. S'ils ne se connaissent pas, ignorent une partie de leur histoire familiale qui est constitutive de leur identité, comment peuvent-ils s'intéresser à l'Autre, à sa culture, à sa langue ?

1.1.3. La dimension interculturelle en cours de langue étrangère

Le cours de LE doit créer un « troisième lieu » tel que le préconisait Kramersch en 1995 (Byram, 2011 : 256), un espace où les apprenants puissent acquérir une meilleure perception de leur culture et de celle des autres. Nous rejoignons donc l'objectif de l'enseignement des langues tel que décrit dans le CECRL, la prise de conscience de la dimension interculturelle dans le cours de LE. En entretenant des relations d'égal à égal avec des locuteurs natifs, l'apprenant peut prendre conscience de sa propre identité et de celles des interlocuteurs (2001 : 8), comme le font les jeunes guadeloupéens en entrant en communication avec les jeunes italiens. Devenus ainsi des locuteurs interculturels, nous émettons le souhait que les élèves guadeloupéens pourront entretenir des relations humaines avec des personnes d'autres langues et appartenant à d'autres cultures, lors du recueil de témoignages de migrants. En incluant la dimension interculturelle au cours d'italien, le souhait est donc émis de voir se développer une compétence communicative interculturelle chez l'apprenant, permettant ainsi un dialogue entre individus ayant des identités sociales différentes, « une interaction entre ces différentes personnes, prises dans toute la complexité qu'elles ont en tant qu'êtres humains, dans leurs identités multiples et en même temps, dans le respect de la personnalité individuelle de chacun » (Byram, Gribkova et Starkey 2002 : 10).

Le projet pédagogique collaboratif européen vise également à ce que les jeunes guadeloupéens prennent conscience de leur statut de citoyens européens. Située en zone Amériques, l'éloignement géographique de l'académie de Guadeloupe ne favorise pas le sentiment d'appartenance à l'Union Européenne. Il s'agissait de mettre ici l'enseignement des langues en adéquation avec le défi particulier que représente l'intégration européenne (Zarate, 2003 : 15). D'autre part, la thématique précise du projet sur les flux migratoires actuels, dans leur dimension attachée au respect des droits de l'homme, rejoint l'idée selon laquelle l'enseignement des langues et des cultures doit faire une place, dans ses objectifs et ses finalités, précisément à une éducation aux « droits de l'homme - égalité de tous en termes de dignité et de droits » (Byram, Gribkova et Starkey 2002 : 28). Pour Guilherme (2002), il

faut mettre l'accent sur « la dimension politique des enseignements en langue et culture étrangères » en proposant trois composantes qui ont un fondement politique, dont l'éducation aux droits de l'homme et à la citoyenneté démocratique (Byram, 2011 : 257).

Les occasions d'apprentissages culturels en cours de LE sont de nos jours favorisés par les nouvelles technologies qui permettent de réduire les distances et de faire l'expérience d'interaction avec des locuteurs natifs. Un atout qui apparaît providentiel pour l'enseignement des LE au sein de l'académie insulaire de la Guadeloupe.

1.2. La télécollaboration en contexte d'enseignement

1.2.1. Aux origines de la communication médiatisée par ordinateur

Le terme « télécollaboration » a connu de multiples appellations, au gré des avancées dans les pratiques pédagogiques liées aux nouvelles technologies, et du développement d'Internet. La thématique de la télécollaboration, des échanges interculturels en ligne ou de la communication médiatisée par ordinateur (CMO) en langues tient une place croissante dans le champ de l'apprentissage assisté par ordinateur (ALAO). Warschauer peut être considéré comme le pionnier des échanges en ligne, dès 1995, il publiait un ouvrage collectif intitulé *Virtual Connexions : Online Activities and Projects for Networking Language*. Cependant, en 2000, il co-dirigea avec Kern un autre livre dans lequel l'expression adoptée devenait « *Network based Language Teaching* » (NBLT) que les auteurs définissent ainsi : « NBLT, c'est de l'enseignement des langues impliquant l'utilisation d'ordinateurs connectés les uns aux autres dans un réseau local ou global » (Mangenot, 2013 : 5). En 2003, la notion de compétence interculturelle dans le domaine de la CMO apparaît pour la première fois dans un numéro de la revue *Language Learning & Technology*, intitulé *Telecollaboration* et coordonné par Belz. La télécollaboration y est définie comme se caractérisant « par une communication interculturelle institutionnalisée et utilisant les moyens informatiques, guidée par un expert des langues/cultures (enseignant) avec pour objectif l'apprentissage des langues et le développement de la compétence interculturelle » (Mangenot, 2013 : 5-6). En 2006, Belz et Thorne introduisent le terme de « *Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education* » (ICFLE), apportant ainsi dans la désignation même de la télécollaboration la dimension culturelle. Les auteurs, cités par Mangenot (2013 : 6) précisent que « la caractéristique principale d'ICFLE, c'est

l'introduction dans la classe de langue étrangère de représentants humains bien réels de la langue/culture étudiée. Internet sert de médiateur de ce processus global mais n'est pas l'objet de recherche en soi ». Enfin, en 2007, dans l'ouvrage dirigé par O'Dowd intitulé *Online intercultural exchange : An introduction for foreign language teachers*, trois modèles d'échanges interculturels en ligne (OIE) sont mis en avant. Les télécollaborations de premier type concernent les apprenants relevant de la même institution, celles de deuxième type sont menées entre classes de deux institutions différentes, la plupart du temps dans deux pays différents. Enfin, pour celles de troisième type, également appelées télécollaboration 2.0, les apprenants sont amenés à interagir avec des internautes sur la toile (Cappellini, 2017 : 5).

1.2.2. La télécollaboration à l'échelle européenne

Le projet pédagogique mené par les jeunes guadeloupéens avec les partenaires européens via le dispositif eTwinning relève donc d'une télécollaboration de deuxième type telle que définie par O'Dowd. Plusieurs plateformes de télécollaboration incluant une dimension interculturelle existent mais toutes n'ont pas pour objectif le développement de la compétence interculturelle, même si langue et culture ne peuvent être dissociées (Mangenot, 2013 : 10). Plusieurs projets de télécollaboration, ou d'échanges en ligne (le terme « interactions en ligne » ayant été écarté par des chercheurs se réclamant de l'analyse conversationnelle) sont recensés par Mangenot (2013 : 10). Le plus récent est le dispositif eTwinning. Créé en 2005 par la Commission Européenne, le dispositif a été renouvelé au vu de son succès et s'adresse aux établissements scolaires européens, de la maternelle au lycée. eTwinning a pour but de « faire collaborer (au sens fort de construction d'un objet commun) des établissements scolaires européens via Internet, dans une pédagogie de projet inspirée de la pédagogie Freinet » (Mangenot, 2013 : 10). Nous reviendrons sur ce dispositif, qui a été utilisé dans le cadre de cette recherche-action, lors de la présentation du contexte du terrain. Cependant, il est à noter que eTwinning permet de mener des projets dans une ou plusieurs langues officielles de la communauté européenne et permet ainsi de créer des occasions de communication exolingue.

1.3. Situations de communication en contexte exolingue

1.3.1. Un facteur de motivation dans l'apprentissage des langues étrangères

La notion de communication exolingue a été formulée pour la première fois par Porquier (1979, 1984) dans la recherche d'individualiser les spécificités de la communication dans des situations de contact. Elle se définit « selon une diversité de paramètres et de facteurs, comme le produit de situations dans lesquelles les partenaires ne disposent pas d'une langue maternelle commune ou choisissent de communiquer par d'autres moyens » (Porquier, 1994 : 164). Une série de paramètres entrent en compte dans la communication exolingue, tels que, bien entendu la ou les langues et le milieu linguistique de l'interaction, mais aussi le cadre institutionnel, le type d'interaction et le contenu de celle-ci (Porquier, 1994 : 164). L'exolingue est par conséquent défini principalement en fonction d'une disparité, dont les interlocuteurs sont conscients, de la maîtrise du ou des codes (un des éléments du modèle de la communication de Jakobson) par les interlocuteurs (Cappellini, 2017 : 2). Dans une étude menée par Gonzalez (2010) auprès d'étudiants colombiens et français à propos de la dimension relationnelle d'échanges par courriel selon la méthode de l'analyse conversationnelle, l'auteur a pu constater que les échanges en contexte exolingue ont « une influence positive sur la motivation à l'apprentissage [de la LE] et sur le développement des compétences langagières, communicatives et culturelles de l'apprenant » et que ce genre de dispositif « favorise l'utilisation de la langue comme moyen de communication dans des contacts réels permettant ainsi à l'apprenant de mieux s'approprier le fonctionnement du code linguistique et mieux comprendre les règles sociales de fonctionnement de la communication » (2010 : 3-4). On peut donc supposer que l'apprentissage en contexte exolingue, de l'apprenant guidé par un locuteur natif de la langue-cible, aide à la motivation pour apprendre une langue.

1.3.2. Contact interculturel et développement d'une compétence interculturelle

Cependant, il semble qu'il faille tenir compte du fait que chaque apprenant est un individu différent, dont la personnalité complexe peut avoir une influence sur l'intersubjectivité qu'il peut ou qu'il veut développer. De plus, si la mise en relation en contexte exolingue représente une expérience suscitée, comme c'est le cas en classe de LE, l'interaction devient quelque chose de formel, d'obligé, imposé par le professeur. Il est donc

possible que l'apprenant ne souhaite pas s'ouvrir à l'Autre en ne prenant pas la part souhaitée par l'enseignant, ou par l'interlocuteur natif-même, dans l'échange en LE proposé. Il a en effet été démontré par exemple par O'Dowd, cité par Cappellini (2017 : 7) que le contact interculturel n'amène pas forcément au développement de la compétence communicative interculturelle. Cappellini ajoute que certains chercheurs (Ware, 2005 ; O'Dowd et Ritter, 2006) formulent la notion de « communication ratée ou échouée (*missed / failed communication*) ». Ainsi, nous verrons si les jeunes guadeloupéens adhéreront à l'une des activités mises en place lors du projet pédagogique à distance, celle de la correspondance écrite en tant qu'activité d'interaction asynchrone dans un contexte exolingue, en langue italienne.

1.4. Construction de soi et motivations dans les apprentissages

1.4.1. Rapport aux apprentissages à l'adolescence

La construction progressive de soi est inséparable du rapport au savoir, en particulier chez les lycéens. La maturation existentielle de l'adolescent trouve son pendant dans la construction qu'il se fait de son rapport avec les apprentissages scolaires. C'est ce que Bautier et Rochex, cités par Barrère (1999 : 143-145) définissaient en 1998 en s'intéressant à l'expérience scolaire des nouveaux lycéens, pour lesquels « la fréquentation prolongée des savoirs scolaires [était] socialement inédite, dans une institution brouillée par le mélange inextricable des objets de formation intellectuelle et d'une demande impérieuse d'insertion et d'utilité sociale ». Giordan (2009 : 51-56) explique que le désir d'apprendre est « bien présent chez le petit enfant » puis « s'éteint progressivement au cours de la scolarité ». À partir de la classe de 4^{ème} (vers l'âge de 13/14 ans), « l'intérêt pour les savoirs de l'école s'étiolé », apprendre n'est plus un plaisir. C'est ainsi que « les moins rétifs ont mis en place des stratégies pour avancer de classe en classe avec le moindre mal, mais sans vraie passion. Les autres, faute de motivation, vacillent, vivent ou se font exclure ». Ainsi, nous pouvons observer un certain nombre d'élèves que l'on qualifie de « décrocheurs » et dont les profils sont très différents. Le processus de décrochage est long mais peut-être repéré bien avant l'abandon total de la scolarité, et la perte d'une série de « liens établis avec les savoirs, les adultes de l'école, un projet personnel, des rythmes sociaux, des pairs, l'entourage » (Goëmé 2012 : 12).

1.4.2. Le processus de décrochage scolaire

Afin de repérer le processus de décrochage, il convient de distinguer ce que l'élève ressent, et ce qui est perceptible par les adultes, qu'ils soient parents, professeurs ou conseiller principal d'éducation (David 2012 : 16), cf. Annexe 3, p.7 (2° volume). C'est généralement au stade « désimpliqué » que l'on se rend compte que l'élève est engagé dans un processus de décrochage. Il convient de distinguer ici les différents profils de « décrocheurs » que nous évoquions précédemment, tels que les définit Arbouche (2012). Dans un premier temps, il existe les « décrocheurs-perturbateurs », ceux que l'on peut appeler les présents et visibles. Il s'agit d'un profil d'élève que tout enseignant identifie immédiatement, celui qui met en danger sa scolarité et qui perturbe le déroulement des cours. Ensuite, viennent les décrocheurs absents et invisibles, ceux qui ne s'impliquent plus dans leur scolarité et qui traduisent leur désintérêt pour les apprentissages par un absentéisme lourd. Il s'agit du profil de l'élève qui est sur le point de décrocher totalement en abandonnant sa scolarité. Enfin, il existe le profil des « décrocheurs passifs », « décrocheurs en difficulté scolaire » ou encore « décrocheurs de l'intérieur » qui représentent les présents et pourtant invisibles. Ces élèves assistent aux cours, mais n'y prennent pas part. Ils attendent, discrets, que les heures de classe se déroulent, leurs difficultés et leurs lacunes ne leur permettant pas de s'accrocher aux apprentissages. Ces élèves ne posent pas de problème particulier de comportement, et sont par conséquent bien souvent négligés par les enseignants. Comme le souligne David (2012 : 16), les adultes référents renvoient souvent l'élève décrocheur à sa solitude, en expliquant qu'il ne s'agit que d'une question de volonté, de quantité de travail personnel ou encore d'un problème de méthode. Or, « on prend rarement en charge son désarroi sur ce que c'est qu'apprendre, sur comment s'y mettre ». Ainsi, progressivement, l'élève se désinvestit, ce qui le conduit à une perte d'estime de soi. Il intègre qu'il a des lacunes, et qu'il est incapable de réussir ce qu'on lui demande d'accomplir. Il ne ressent plus que de l'ennui à l'école, ce qui s'y joue n'ayant plus de sens pour lui. Il peut alors développer un sentiment de non-appartenance à l'école et « l'impression de ne plus exister, d'être devenu transparent : le jeune n'est plus élève car il n'a plus sa place » (David 2012 : 16).

1.4.3. La connaissance de soi comme objectif pédagogique

Se pose ici la question du désir d'apprendre de l'élève, qui passe inévitablement par une dimension qui est celle de la personne. Cependant, comme le souligne Giordan (2009 :

51-56), « l'identité de l'élève, son projet personnel est encore trop peu pris en compte dans le projet éducatif ; il n'est même pas circonscrit ». Il ajoute que « l'école ne peut plus se limiter à n'être qu'une offre de contenu ou un lieu de consommation de savoirs, la connaissance de soi devrait être un grand objectif pédagogique ». C'est en se connaissant que l'élève peut comprendre ce que l'on attend de lui, ce qu'il est capable de produire et quel sens donner aux apprentissages qui lui sont proposés. Bourreau et Sanchez (2012 : 4) mentionnent également l'importance toujours plus croissante accordée par les élèves « à la confiance en soi et à l'estime de soi dans l'implication [...] dans les apprentissages ». Bourreau et Sanchez citent d'ailleurs l'ouvrage coordonné par Tarpinian du « Collectif Ecole : changer de cap ». Tarpinian attire l'attention sur l'indispensable prise en considération de l'élève comme personne, en mettant en avant les notions d'estime de soi, de confiance en soi et de motivation. Ainsi, Tarpinian (2011 : 1) écrit :

L'école gagnerait à mieux comprendre en quoi elle stimule ou bloque l'estime de soi et la confiance de l'élève dans ses capacités intellectuelles. Sans perdre de vue la multiplicité des facteurs en jeu, poser les problèmes de l'école sous cet angle permet de comprendre les causes profondes des échecs scolaires : de la désocialisation manifeste qu'ils génèrent, mais aussi des souffrances muettes qui peuvent perturber toute une vie. Et, mieux, permet de comprendre les conditions de la réussite, au sens plein du terme. La question s'impose : la réussite scolaire telle que nous la valorisons ne va-t-elle pas en sens contraire de la réussite humaine ?

Cela rejoint ce que Giordan évoquait à propos de la confiance en soi qui devrait être aujourd'hui un grand objectif pédagogique. Celle-ci est bien éloignée de l'esprit des réformes actuelles qui « stipulent au contraire que l'unique source de motivation des élèves doit être celle de la satisfaction du seul travail imposé et bien fait ! Autrement dit, la polarisation sur la bonne note. » (2009 : 51-56).

Ainsi, nous avons pu voir que les notions de confiance en soi, d'estime de soi et de motivation sont intrinsèquement liées à la construction de l'élève et à son rapport avec les apprentissages scolaires. En l'absence de ces facteurs, l'élève peut rapidement devenir décrocheur, passif dans un premier temps, pouvant aller jusqu'à l'abandon total de la scolarité, avec les conséquences sur les liens sociaux que cela engendre. Et c'est bien au sein même de l'institution scolaire, et dans la salle de classe, que cela se joue. L'enseignant doit adopter une posture bienveillante et attentive face à ses élèves. Il doit considérer l'élève comme une personne à part entière, un être en construction qui a besoin de se sentir visible et valorisé, quelles que soient ses difficultés ou ses lacunes accumulées au fil de la scolarité.

Il doit pour cela placer au centre de sa posture d'enseignant la communication entre lui et ses apprenants, et entre les apprenants, en se plaçant comme un médiateur. Il doit, si possible, élargir cette communication à la cellule familiale et aux membres de l'équipe pédagogique de l'institution. Comme le souligne judicieusement Blaya (2012), « si la communication n'est pas le vecteur d'un apprentissage réussi, qu'est-ce qui peut l'être ? ».

Notre cadre théorique ayant été défini, nous nous intéresserons au contexte du terrain de notre recherche-action, dans le contexte caribéen évoqué précédemment, et dans le cadre institutionnel de l'Éducation Nationale.

PARTIE 2. Une recherche-action en contexte

2.1. Une terre d'immigration dans le bassin caribéen

2.1.1. Un long passé colonial

Iles des Petites Antilles⁴, l'archipel de Guadeloupe a été peuplé au fil des siècles par plusieurs vagues d'immigration amérindienne. Aux Arawaks, succédèrent progressivement les Caraïbes, jusqu'à l'arrivée des Espagnols en 1493, qui tentèrent vainement de s'emparer de ces îles. En 1635, des marchands français y fondent la Compagnie des Iles d'Amérique et organisent la colonisation, livrant une guerre sans merci aux Indiens Caraïbes, qui sont tués ou fuient l'archipel. La vocation économique de la Guadeloupe est alors tracée avec la culture de la canne à sucre, et des Africains sont réduits en esclavage et amenés sur les plantations pour répondre à la forte demande de main-d'œuvre. En 1685, le Code Noir est proclamé, et régit l'esclavage et la traite négrière dans les colonies françaises. A plusieurs reprises, la Guadeloupe est occupée par les Anglais, au gré des guerres opposant la France à la couronne britannique. En 1794, l'esclavage est aboli, puis rétabli en 1802 par Bonaparte, qui fait réprimer le soulèvement abolitionniste de Delgrès. En 1848, sur proposition de Schoelcher, la République française adopte par décret l'affranchissement définitif des esclaves. Une autre source de main-d'œuvre est appelée à travailler en Guadeloupe, et de 1854 à 1860, 40 000 immigrés arrivent principalement de l'Inde ainsi que de l'Afrique.

La loi de départementalisation de 1946 érige en département la Guadeloupe (ainsi que la Martinique, la Guyane et la Réunion). Désormais administrés par un préfet, les nouveaux départements d'outre-mer (DOM) sont détachés de l'empire colonial. La loi de décentralisation de 1982 transpose aux DOM l'organisation territoriale métropolitaine en superposant sur un même territoire les institutions départementales et régionales. La Guadeloupe est donc à la fois une région et un département avec des compétences, une assemblée et un exécutif distincts. En 2009, la grève générale contre la vie chère décrétée

⁴ La Guadeloupe est composée de sept îles, dont six sont habitées : Basse-Terre et Grande-Terre, qui constituent la Guadeloupe continentale, ainsi que les dépendances que sont Terre-de-Haut et Terre-de-Bas qui représentent Les Saintes, Marie-Galante, la Désirade, et enfin Petite-Terre, réserve naturelle de l'ONF, cf. Annexe 4, p.7 (2^e volume).

par le mouvement du Liyannaj Kont Pwofitasyon (LKP), révèle une crise économique, sociale et identitaire qui sous-tend un équilibre fragile de la société guadeloupéenne.

2.1.2. Un brassage multi-ethnique

La Guadeloupe est donc la résultante de brassages de peuples et de civilisations, haut lieu de métissage culturel et spirituel. La majorité de la population est aujourd'hui représentée par les descendants des esclaves ou des Africains engagés après l'abolition de l'esclavage et par les descendants des colons qui contrôlent une part dominante de l'économie de l'archipel, ainsi que des métropolitains représentés surtout dans la fonction publique. Cependant, d'autres communautés plus minoritaires peuplent également la Guadeloupe.

On peut distinguer quatre grandes vagues de migration depuis 1848 (Giraud, Dubost, Calmont *et ali* 2009 : 175-176). La première grande vague débute avec l'abolition de l'esclavage, quand deux décrets (1852) instaurent les « engagements » dans les colonies antillaises, de travailleurs sous-contrat provenant d'Afrique Noire, de Chine et surtout d'Inde. Aujourd'hui, les Indiens, descendants des « coolies » engagés sous contrat au XIX^{ème} siècle, représentent une part importante (14 %) de la société guadeloupéenne. A la fin du XIX^{ème} siècle, une nouvelle vague de travailleurs libres arrive de Chine et du Proche-Orient (Syrie, Liban, Palestine). La communauté très solidaire des syro-libanais compose actuellement environ 2 % de la population, et on observe régulièrement, même si faiblement, des arrivées liées aux conflits qui touchent cette région du monde. A partir de 1946, s'ouvre une période de migrations croisées, avec le changement de statut de la Guadeloupe. De nombreux Antillais migrent vers l'Hexagone français, encouragés ensuite par le Bureau pour le développement des migrations dans les départements d'outre-mer (BUMIDOM), organisme d'État créé en 1963. En effet, dans un contexte d'effondrement des économies des plantations sucrières, l'État français tente de faire diminuer de fortes tensions sur le marché local de l'emploi, et de répondre à une croissance démographique forte, en incitant les habitants des nouveaux départements français à accepter des emplois faiblement rémunérés, souvent dans la fonction publique, dans l'ancienne métropole. A la même période, de nombreux français et européens s'installent en Guadeloupe et en Martinique, tandis que des ressortissants caribéens affluent, attirés par l'Eldorado français que ces départements sont devenus. Enfin, la quatrième vague, et qui est encore actuelle, voit des flux migratoires d'une population cherchant du travail, ou fuyant des conditions sociales,

politiques, et de vie difficiles, qui s'accroissent. Il s'agit de ressortissants des États caribéens les plus pauvres ou les plus instables, comme nous allons l'évoquer.

2.1.3. Un espace géographique riche en diversité

Depuis quelques décennies, la Guadeloupe est donc devenue également la terre de migrations de nouvelles communautés. Les îles guadeloupéennes appartiennent à l'archipel des Caraïbes, qui s'étend sur 2 600 000 km², et forme un arc de cercle qui s'étend du Golfe du Mexique jusqu'à l'île de Trinité-et-Tobago, au large du Venezuela. Cet espace géographique abritait 38 000 000 d'habitants en 2002, répartis dans 25 états et territoires. Cette zone se caractérise par une grande diversité dans les statuts politiques, les langues et les cultures, hérités des rivalités maritimes et coloniales à partir du XV^{ème} siècle. Au sein de cet archipel, les liens économiques et culturels demeurent intenses avec l'Europe, les États-Unis, l'Amérique latine et l'Afrique.

L'ensemble des migrants au sein de la zone Caraïbe est estimé à 1 000 000 de personnes. Avec des populations de petites tailles, les taux des flux migratoires entre les États de la Caraïbe figurent parmi les plus élevés au monde (Borda, Maurin et Manioc 2008 : 11).

L'immigration vers la Guadeloupe a évolué au gré des événements politiques, économiques et sociaux-affectifs des pays voisins. D'autre part, sa position géographique au centre des Petites Antilles, son statut de département français d'Amérique (DFA) et de région ultrapériphérique d'Europe (RUP) représentent une place de choix dans les principaux courants migratoires caribéens.

2.1.4. Une destination privilégiée dans la Caraïbe

En 2015, les immigrés représentaient 4,7 % de la population résidant en Guadeloupe, une proportion inférieure à la moyenne métropolitaine, qui était de 9,3 %, mais bien supérieure à la Martinique (2,5 %). Le dernier recensement de 2015 n'a pas encore permis de mettre en lumière les chiffres précis des pays d'origine liés à l'immigration, Saint-Martin et Saint-Barthélemy ne faisant plus partie des communes de la Guadeloupe depuis

^s La population en Guadeloupe est estimée à 390 704 habitants au 1er janvier 2018.

2007, suite au référendum de 2003, qui a institué leur changement de statut en devenant des collectivités d'outre-mer (COM). Pour cette raison, l'évolution des statistiques doit être totalement refondée pour ne se concentrer désormais uniquement que sur la Guadeloupe continentale, et les îles dites « dépendances ». Nous disposons donc en majorité de chiffres datant de 1999, et pour certains de 2005. Il est à noter qu'en 1999, la Guadeloupe accueillait des ressortissants provenant de 138 pays différents, les deux nouvelles COM comprises. Cela démontre bien le caractère multi-ethnique de la Caraïbe, et la grande diversité qui la compose aujourd'hui.

Ainsi, la Guadeloupe accueille depuis quelques décennies des ressortissants provenant principalement de trois états caribéens. Les immigrés natifs de Haïti, pays le plus pauvre d'Amérique, représentent 40 % des immigrés présents sur le territoire, cf. Annexe 5, p.8 (2^o volume). La seconde communauté la plus importante est représentée par les ressortissants de la Dominique (île située immédiatement au sud de la Guadeloupe) avec 10 % de la population immigrée. Enfin, dans une plus faible proportion, le territoire accueille des immigrés provenant de la République Dominicaine. Un tiers des immigrés provenaient, en 1999, d'autres pays d'Amérique du Sud (y compris de la Caraïbe et d'Amérique Centrale), proportion qui a certainement encore évolué au regard de la crise économique et politique qui frappe le Venezuela, dont de nombreux ressortissants viennent actuellement s'installer en Guadeloupe pour fuir leur pays. Par ailleurs, on observe une évolution croissante d'immigrés natifs d'Afrique Noire et du Maghreb, qui représentent les migrants ayant le plus fort taux de diplômés dans le département.

2.1.4.1. Focus sur les trois communautés majoritaires

La diaspora haïtienne à travers le monde représente un phénomène conséquent. On estime à 11 % la part d'Haïtiens qui ont quitté leur pays. C'est d'abord l'élite économique qui a migré vers les États-Unis à partir des années 1950, puis des travailleurs, au cours des deux décennies suivantes, et enfin une population urbaine et pauvre depuis les années 1970. La diaspora haïtienne se trouve principalement en Amérique du Nord, mais aussi dans la République Dominicaine voisine, et en France. Dans les Petites Antilles, on la trouve majoritairement en Guadeloupe, aux Bahamas et en Guyane. En Guadeloupe, les ressortissants haïtiens sont arrivés dès le début des années 1970, fuyant les troubles politiques de leur pays, avec une augmentation constante jusqu'en 1980. A cette période, les autorités françaises durcissent les conditions d'entrée sur le territoire des DAF (nécessité de

l'obtention d'un visa et de la possession d'une caution financière) et rendent moins accessible la naturalisation. Selon l'INSEE, en 1999, seuls 10 % des haïtiens présents en Guadeloupe qui ont demandé la nationalité française l'ont obtenue, tandis que les ressortissants de pays d'Afrique avoisinent les 50 % (Giraud, 2008 : 186-187). Ces conditions, qui apparaissent discriminatoires, concourent aux difficultés d'insertion que connaissent les Haïtiens en Guadeloupe, et bien évidemment à une immigration illégale, qui concerne aujourd'hui la moitié des ressortissants de ce pays dans le département. L'immigration haïtienne est constituée comme un véritable problème politique en Guadeloupe, où, tout comme l'immigration dominiquaise, elle jouit d'une représentation très négative qui conduit inévitablement à des tensions et des violences entre autochtones et immigrés (Giraud 2009 : 180). La prégnance des préjugés sur les Haïtiens, et les nombreuses discriminations dont ils sont victimes de la part des guadeloupéens est fortement palpable dans cette société.

A l'instar de la communauté que nous venons d'évoquer, un accueil sensiblement similaire est réservé aux immigrés de la Dominique. La proximité géographique de cet État associé au Commonwealth, son indépendance déclarée en 1978 et le cyclone David de 1979 ont contribué au renforcement de ce flux migratoire vers l'archipel guadeloupéen observé dès le début des années 1970. L'émigration dominiquaise est un phénomène de grande ampleur, qui s'est orientée vers les économies touristiques de quatre îles et archipels du nord-est de la Caraïbe, à savoir les Îles Vierges, Saint-Martin, la Guadeloupe et Antigua. Cette population émigrée représente environ un quart de la population actuelle de la Dominique. On observe ainsi une interdépendance entre l'économie de ce petit État et celles des îles précédemment citées, avec un transfert de main-d'œuvre qui correspond à un transfert de devises entrant dans le pays (Audebert 2011 : 8). La population immigrée dominiquaise, comme nous l'avons évoqué, est également victime de fortes discriminations depuis le début de son arrivée sur le sol guadeloupéen. On peut évoquer le triste événement advenu en septembre 1979, lorsque des civils guadeloupéens, s'érigeant en auxiliaires de fait de la police française dans sa politique d'expulsion des dominiquais, se sont livrés à des ratonnades. Après avoir battu des hommes et violé des femmes originaires de ce pays, ils les ont remis aux autorités policières françaises (Giraud, 2002 : 49).

La troisième communauté présente en Guadeloupe est constituée par les ressortissants de la République Dominicaine. Les Dominicains émigrent principalement vers

les États-Unis, l'Espagne, les Pays-Bas et les Antilles françaises. Ce sont essentiellement les classes défavorisées et peu diplômées qui quittent leur pays, dans l'espoir d'une vie meilleure et d'un accès à l'aide sociale. Si la République Dominicaine est plus prospère que Haïti, dont elle partage la même île, ce phénomène migratoire rappelle la situation des Haïtiens dans le choix du pays d'accueil et les moyens d'y arriver, c'est-à-dire en faisant appel à des passeurs. Il s'agit d'une immigration assez récente en Guadeloupe, qui a connu une forte croissance dans les deux dernières décennies du XX^{ème} siècle. Cependant, bien souvent, les dominicains ne rejoignent pas immédiatement la Guadeloupe, mais transitent quelques mois, voire quelques années, par la Guyane ou Saint-Martin. Immigration principalement féminine en Guadeloupe, elle pâtit également d'une très mauvaise image déjà évoquée et liée à la prostitution dans le quartier de Carénage à Pointe-à-Pitre (Calmont, Daniel, Destouches *et alii* 2008 : 121-122). Si la communauté dominicaine est moins présente aujourd'hui en Guadeloupe, c'est parce que beaucoup de migrants (la moitié de ceux présents dans le département) sont repartis vivre dans leur pays dans les années 1990, attirés par l'essor récent du tourisme, secteur florissant de l'économie locale.

Entre les trois pays évoqués ici, il existe des réseaux de trafic d'êtres humains liés à l'immigration et à destination de l'archipel guadeloupéen. L'un d'entre eux a d'ailleurs été démantelé en 2014. Les organisateurs, dominicains, collaboraient avec des passeurs haïtiens et organisaient le transfert en avion de ressortissants de la République Dominicaine et de Haïti vers la Dominique. Des passeurs dominicains se chargeaient ensuite d'organiser illégalement la traversée en bateau vers l'île de Marie-Galante, moins surveillée que les côtes de la Guadeloupe continentale. Ensuite, les migrants clandestins rejoignaient les grandes îles de l'archipel par des navettes régulières. L'actualité guadeloupéenne voit régulièrement des opérations menées à Marie-Galante avec reconduction des clandestins en République Dominicaine.

2.1.4.2. Une concentration urbaine

La majorité des immigrés vivent dans des aires urbaines, se concentrant surtout en Guadeloupe continentale, représentée par les deux principales îles de Basse-Terre et Grande-

Terre. L'espace urbain de Pointe-à-Pitre⁶, où se concentrent les principaux acteurs des institutions et de l'économie guadeloupéenne accueille 70 % de la population immigrée, dans laquelle la commune des Abymes, ville où se trouve le lycée Félix Proto, terrain de notre recherche-action, concentre à elle-seule près d'un quart des immigrés.

2.1.4.3. Une possible réponse au vieillissement de la population

Cependant, la population guadeloupéenne est actuellement en baisse et vieillissante, ce qui est amené à perdurer et à s'accroître dans les décennies à venir. En effet, les courbes d'évolution de la population par tranche d'âge à l'horizon 2050 sont en train de s'inverser totalement, cf. Annexe 6, p.8 (2^o volume). Ce phénomène s'explique par un solde naturel⁷ qui diminue d'année en année et un déficit migratoire qui augmente (pour chaque habitant gagné grâce au solde naturel, deux sont perdus du fait des migrations). Ce déficit migratoire est la conséquence d'un nombre conséquent de jeunes de 18-25 ans qui quittent le territoire pour leurs études supérieures ou pour trouver un emploi. Le territoire a perdu plus de 10 000 habitants entre 2011 et 2015. Il est à noter que la Guadeloupe fait partie des deux seules régions françaises (avec la Martinique) à s'être dépeuplées depuis 2011. A cause des départs, très nombreux, on observe un recul de la natalité dans le département, qui pourrait trouver une réponse dans l'immigration, phénomène qui a toujours contribué au développement économique et social de la Guadeloupe, ainsi qu'à son enrichissement culturel.

2.2. Contexte scolaire du terrain de recherche-action

Le lycée général et technologique Félix Proto, établissement français public d'enseignement local (EPL) du second degré de l'Éducation Nationale est situé dans l'académie de Guadeloupe. Il se trouve sur le territoire de la ville des Abymes, commune la plus peuplée du département, avec 54 260 habitants recensés au 1er janvier 2016. La communauté d'agglomération Cap Excellence, unité urbaine regroupant Les Abymes,

⁶ L'espace urbain de Pointe-à-Pitre regroupe de nombreuses communes de la Guadeloupe : Les Abymes, Le Gosier, Baie-Mahault, Pointe-à-Pitre, Petit-Bourg, Sainte-Anne, Sainte-Rose, Lamentin, Morne-à-l'Eau, Goyave, Petit-Canal, cf. Annexe 4, p.7, (2^o volume).

⁷ Le solde naturel est la différence entre le nombre de naissances et le nombre de décès enregistrés au cours d'une période.

⁸ Selon l'Insee, parmi les jeunes guadeloupéens de moins de 25 ans, 53 % d'entre eux étaient au chômage en 2017 (Insee, Enquête emploi en continu 2014 à 2017).

Pointe-à-Pitre et Baie-Mahault compte 101 163 habitants, concentrant ainsi plus d'un quart de la population guadeloupéenne⁹.

2.2.1. L'académie de Guadeloupe

2.2.1.1. Une académie récente

En 2017, la Guadeloupe a célébré les 20 ans de son académie, ce qui la place parmi les cinq académies françaises les plus jeunes (Mayotte comprise, académie encore administrée par un vice-rectorat). Suite à la loi de départementalisation de 1946, un décret instaure en 1947 la création des vice-rectorats de Guadeloupe, de la Guyane, de la Martinique et de la Réunion. Le vice-rectorat de Guadeloupe est placé sous l'autorité de l'académie de Bordeaux, et un inspecteur d'académie est nommé vice-recteur, représentant localement le recteur d'académie. Cependant, le vice-rectorat se heurte à des difficultés d'ordre administratives, et la tutelle d'une académie aussi lointaine géographiquement représente un handicap pour le développement de l'institution publique au niveau local. Ainsi, un décret de 1973 crée l'académie des Antilles-Guyane, regroupant les inspections académiques de Guadeloupe, de Guyane et de Martinique. Le siège de cette nouvelle académie est placé à la Martinique, ce qui persiste à rendre la gestion du personnel complexe. En novembre 1996, une grève est menée par les lycéens guyanais et des heurts éclatent. Ils revendiquent de meilleures conditions d'enseignement et la scolarisation pour tous. Dans l'urgence, l'État signe un décret en décembre 1996, créant ainsi trois académies distinctes.

Ainsi, à la rentrée 1997, l'académie de Guadeloupe entre en exercice, non sans de nombreuses difficultés et une importante désorganisation. Il est à noter, que même si les COM de Saint-Martin et de Saint-Barthélemy, ne font plus partie de la région Guadeloupe depuis 2007, elles sont toujours rattachées à l'académie de Guadeloupe sous la dénomination des Iles du Nord, et l'autorité y est représentée par un vice-recteur, sans pour autant bénéficier d'un vice-rectorat¹⁰. Par conséquent, les chiffres que nous évoquerons ci-après à

⁹ Source : Flash Insee n°107, décembre 2018.

¹⁰ Avant le passage du cyclone Irma, en septembre 2017, le représentant du recteur dans les Iles du Nord portait le titre « d'adjoint du recteur spécialement en charge de Saint-Martin ». Cependant, dans l'urgence de la reconstruction des établissements scolaires sinistrés, et afin de faciliter les démarches, ce dernier sera élevé au rang de vice-recteur courant 2019.

propos de l'académie de Guadeloupe incluent les établissements, élèves et personnels des Iles du Nord.

2.2.1.2. État des lieux des structures et du public

L'académie comptait à la rentrée 2018/2019 plus de 90 000 élèves scolarisés dans les premier et second degrés, répartis dans 360 établissements publics et privés sous contrat¹¹. Les lycéens guadeloupéens, au nombre de 18 984, sont majoritairement scolarisés dans l'enseignement professionnel (63 %) contre un peu plus d'un tiers dans l'enseignement général et technologique.

L'académie est divisée en six bassins d'éducation en ce qui concerne le second degré (dont un bassin composé des Iles du Nord) et le lycée Félix Proto se situe dans celui dénommé « Grande Terre Sud », regroupant les communes du Gosier, des Abymes et de Pointe-à-Pitre.

2.2.2. Le lycée d'enseignement général et technologique Félix Proto

Quatre lycées publics et un lycée privé sous contrat se situent sur le territoire de la ville des Abymes. Trois des lycées publics sont regroupés dans une même zone urbaine, et accueille au total plus de 3 300 élèves. Le quatrième établissement public est le lycée général et technologique (LGT) Félix Proto, qui compte 551 jeunes scolarisés.

Cette petite structure, conçue initialement pour être un centre d'examens, a reçu ses premiers élèves en 1991, uniquement scolarisés en classe de seconde et répartis dans 9 classes. L'ouverture de cet établissement à l'accueil d'élèves est à resituer dans son contexte : d'une part le cyclone Hugo a détruit l'immense majorité des infrastructures de l'archipel en septembre 1989, d'autre part l'unique lycée alors présent sur la commune des Abymes accueillait jusqu'à plus de 4 000 élèves dans des locaux qui ne peuvent répondre à des besoins aussi importants. Ainsi, le lycée Félix Proto (alors lycée Providence, rebaptisé en 2015 au nom de l'ancien président du conseil régional de Guadeloupe qui a œuvré à la construction de cet établissement ainsi qu'à celle de six autres lycées de l'académie) a été

¹¹ Ne sont donc pas comptabilisés ici les établissements privés hors contrat, qui sont nombreux en Guadeloupe, qu'ils soient spécialisés dans un enseignement religieux, s'adressent aux enfants précoces et/ou dyslexiques, proposent un enseignement bilingue, appliquent la pédagogie Montessori ou encore permettent un logement en internat.

construit dans l'urgence, au milieu des champs de canne situés hors de l'agglomération urbaine. De nos jours, les champs entourant le lycée ont disparu, laissant place progressivement à l'aéroport Pôle Caraïbe, puis à divers centres commerciaux, à un cinéma multiplexe ainsi qu'à de nombreuses grandes enseignes et à des sièges d'entreprise. L'établissement, construit en zone rural, est donc situé aujourd'hui en zone péri-urbaine.

Non destiné initialement à accueillir quotidiennement élèves et enseignants, le lycée est difficilement accessible sans moyen motorisé. Les élèves, originaires majoritairement de l'agglomération et de la commune de Morne-à-L'eau située plus au nord, rejoignent l'établissement en transports scolaires organisés par la Région, ou par des moyens personnels.

Fréquemment présenté comme un lycée « à taille humaine », le LGT Félix Proto propose un enseignement commun en classe de seconde, puis par filières pour le cycle terminal, cf. Annexe 7, p.9 (2° volume).

Le profil des élèves est très hétérogène. Ils proviennent de zones urbaines, péri-urbaines ou rurales. Leurs parents appartiennent à tous les groupes des professions et catégories socioprofessionnelles (P.C.S.) et nombreux sont ceux qui grandissent au sein d'une famille monoparentale.

Le personnel de l'établissement se compose de 57 enseignants et 37 non-enseignants (parmi lesquels on trouve le personnel administratif, les CPE et assistants d'éducation, mais également les accompagnants des élèves en situation de handicap, les agents territoriaux, les agents techniques de laboratoire et enfin une infirmière, une psychologue et une assistante sociale). Bien entendu, tous les membres du personnel ne sont pas affectés à temps plein dans ce lycée, et couvrent plusieurs établissements scolaires. Au sein de l'équipe enseignante, il n'existe pas une réelle collaboration. Et au sein même des équipes disciplinaires, certaines tensions sont vives. Même s'il existe quelques projets dynamiques et innovants, ils sont la plupart du temps portés par la professeur documentaliste, qui s'appuie sur quelques enseignants motivés. On peut amplement regretter que très peu soit fait, par exemple, pour les élèves en situation de décrochage passif, nombreux dans cet établissement.

L'attractivité du lycée, en termes de choix de la part des élèves d'y être scolarisés, repose sur deux éléments : la petite taille de la structure, comme nous l'avons vu précédemment, et le choix des enseignements d'exploration, en classe de seconde, et des

options facultatives, en cycle terminal. En effet, l'établissement offre la possibilité aux élèves d'étudier, outre les disciplines dites classiques et que l'on trouve dans quasiment tous les établissements, le créole comme langue vivante régionale (LCR), les arts visuels, le latin ou encore l'italien comme troisième langue vivante (LV3).

2.2.3. Un cadre institutionnel

Le projet de notre recherche-action s'inscrit dans un triple cadre institutionnel : le projet d'académie, défini selon la stratégie nationale du ministère de l'Éducation Nationale, le projet d'établissement, rédigé par les membres de la communauté éducative sous l'autorité du personnel de direction, et les programmes officiels de l'Éducation Nationale.

2.2.3.1. Le projet académique

Le ministère élabore une stratégie à l'échelle nationale, qui est ensuite déclinée dans chaque académie sous la forme d'un projet académique. Celui-ci tient compte des spécificités de la population scolaire et du territoire académique. Il est élaboré par le recteur, les corps d'inspection, les personnels de direction, les enseignants, les personnels de vie scolaire et les personnels administratifs. Le projet d'académie de Guadeloupe en vigueur (2016-2019) s'articule autour de trois axes et s'appuie sur la loi du 8 juillet 2013 sur la Refondation de l'école, mais également sur les réalités locales et sur le contexte archipélagique de l'académie.

Notre projet de recherche-action s'inscrit dans l'axe 1 du projet académique qui s'intitule « agir sur les pratiques pédagogiques et éducatives pour faire réussir tous les élèves » et plus particulièrement sur la priorité n°5 « faciliter l'acquisition des langues vivantes étrangères et régionales et l'accès à la culture ». Nous souhaitons en effet proposer aux apprenants d'aborder le cours de LE en décentrant la focalisation sur les activités langagières à proprement parler, et en tentant d'accompagner un développement de la compétence de communication interculturelle et une ouverture à l'altérité, afin de trouver ou retrouver de l'appétence pour les apprentissages scolaires. De plus, la priorité n°5 de l'axe 1 du projet académique précise dans l'un de ses items qu'il faut « faire de la mobilité virtuelle et physique des élèves, comme des enseignants, un levier de l'ouverture linguistique et culturelle et de la réussite scolaire ». Notre espoirons ainsi que notre projet pédagogique de collaboration à distance avec de jeunes partenaires européens permettra aux apprenants, à

travers l'expérience de la mobilité virtuelle, de s'ouvrir à l'interculturalité afin de mieux appréhender l'ouverture linguistique.

2.2.3.2. Le projet d'établissement

Le projet d'établissement d'un EPLE définit les conditions particulières de mise en œuvre des programmes nationaux et précise les moyens mis en œuvre pour assurer la réussite de tous les élèves, déclinés en plusieurs axes. Il est conçu par les membres de la communauté éducative (élèves, parents d'élèves, personnel enseignant et non-enseignant). Le conseil pédagogique, présidé par le chef d'établissement, prépare la partie pédagogique du projet. C'est ensuite le conseil d'administration qui l'adopte pour une durée comprise entre trois et cinq ans. Le projet d'établissement du LGT Félix Proto en vigueur (2017-2021), se décline en quatre axes. Notre projet pédagogique s'inscrit dans les deux premiers axes. En ce qui concerne le premier axe, intitulé « favoriser la réussite scolaire de tous les élèves », nous nous attacherons à n'exclure aucun élève, quel que soit son niveau de langue ou son niveau d'implication dans le cours de LE, et plus généralement dans les apprentissages scolaires. Le deuxième axe prône d'« adapter les pratiques pédagogiques aux évolutions des programmes, des technologies, du public scolaire ». Cet axe est décliné en plusieurs items qui correspondent à notre projet pédagogique, à savoir « développer l'usage du numérique dans les apprentissages », « développer l'usage du numérique pour favoriser le travail collectif et interdisciplinaire » et enfin « diversifier les pratiques pédagogiques ».

2.2.3.3. Les programmes officiels

Le programme du cycle terminal (classes de première et terminale) de l'enseignement secondaire français s'inscrit dans la continuité du programme du collège et de la classe de seconde, et prend appui sur le CECRL. Il vise à développer l'autonomie de l'élève dans la pratique des langues vivantes dans les différentes activités langagières. Le Bulletin Officiel n°9 du 30 septembre 2010 présente l'entrée culturelle du nouveau programme¹² « gestes fondateurs et mondes en mouvement ». Elle englobe quatre notions, dont celle intitulée « espaces et échanges », dans laquelle s'inscrit notre projet pédagogique. La thématique de ce projet porte en effet sur les flux migratoires, passés et présents. Cette

¹² Ce programme sera remplacé à la rentrée 2019/2020 dans le cadre de la Réforme du lycée.

notion sera à nouveau abordée en classe de terminale, et approfondie puisqu'il s'agira de s'intéresser à l'émigration italienne à travers le monde, ainsi qu'aux mouvements migratoires actuels vers l'Europe, dont l'Italie représente souvent la porte d'entrée.

2.3. L'italien, une discipline linguistique

2.3.1. D'une discipline marginale à la création d'un concours

Les débuts de la construction de l'italien comme discipline dans l'enseignement secondaire français sont à situer au début du XX^{ème} siècle avec la création d'une agrégation pour la langue italienne, ainsi que le relate Dubois (2010 : 7). Auparavant, l'enseignement de cet idiome, et de sa culture, relevaient davantage de pratiques locales que d'une discipline à part entière. En 1890, alors que l'Italie est une toute jeune nation unifiée, on compte moins de vingt maîtres chargés de diffuser la langue italienne dans 24 établissements pour l'ensemble de l'enseignement secondaire public français, tous situés dans le sud de la France. Cependant, les cours d'italien ne sont pas nécessairement proposés dans les villes les plus importantes, leur conférant ainsi une position périphérique à l'échelle locale. De plus, les enseignants exercent très souvent une fonction principale parallèlement à l'enseignement de l'italien, reléguant la langue comme une discipline qu'il est possible d'enseigner sans titre spécifique. Pourtant, il existe un « certificat d'aptitude de l'enseignement de l'italien pour l'enseignement secondaire » depuis 1841, mais celui-ci ne dirige pas les certifiés vers des postes disponibles. Et très peu en sont les détenteurs, puisque seuls 43 lauréats l'ont obtenu entre 1842 et 1890 (2010 : 26).

Longtemps, l'italien s'est vu accoler des clichés par la hiérarchie académique, (comme l'attestent des rapports établis par l'inspecteur général des langues vivantes à la fin du XIX^{ème} siècle) associant à cette langue la facilité de son apprentissage, et la banalité due à sa diffusion de l'autre côté des Alpes (2010 : 50), ce qui explique le nombre réduit de maîtres qui se consacrent exclusivement à son enseignement (2010 : 43). Il s'agit là d'une « stratégie délibérée de la hiérarchie administrative et pédagogique, destinée à entraver la formation d'un groupe spécifique d'enseignants d'italien » (2012 : 11), dans un contexte où seules ont droit de citer les langues anglaise et allemande.

Parallèlement, les élèves qui étudient la langue italienne ne sont pas mieux considérés que leurs maîtres. En effet, ils appartiennent à l'enseignement dit « spécial »¹³, l'apprentissage de l'italien étant exclu de la prestigieuse voie classique de l'enseignement secondaire (2010 : 53). Étudier l'italien est présenté comme « impropre à former les esprits en raison de la trop grande facilité supposée de son apprentissage pour les jeunes élèves français » (2012 : 13) pour lesquels il faut privilégier le latin, ou encore la langue allemande, plus complexes dans leurs structures grammaticales.

Les études italiennes modernes voient le jour dans un contexte peu favorable : des tensions diplomatiques naissent au milieu des années 1890 avec l'Italie (bien que la France ait soutenu plusieurs grands combats de l'unité italienne, le président du conseil Crispi affiche une germanophilie qui heurte l'État français) et des agressions contre les travailleurs italiens ont lieu dans le sud du pays¹⁴. Dejob crée en 1894 la Société d'études italiennes. Il réussit à fédérer une élite intellectuelle et sociale en France et en Italie, avec pour souhait de mieux faire connaître la langue et la culture italiennes auprès de ses compatriotes, et d'apaiser les tensions entre les deux nations. Ainsi, tel que le souligne Dubois « Ce n'est pas d'abord pour les élèves, ni même pour les professeurs que la discipline se structure [...] le cours d'italien en France est conçu comme un instrument diplomatique et culturel » (2012 : 15). A la faculté des lettres de Grenoble, on assiste alors à la création d'un cours de langue et littérature italiennes, puis à une charge de cours d'italien dans un lycée prestigieux de la même ville, première coordination de l'italien entre enseignement secondaire et enseignement supérieur (2010 : 136).

2.3.2. Reconnaissance de l'italien en tant que discipline linguistique

Comme nous l'évoquions, la première session d'agrégation d'italien a lieu en 1900 (couplée à la première agrégation d'espagnol, avec un unique jury composé d'hispanistes et

¹³ Le ministre de l'Instruction publique Duruy, introduisit entre 1863 et 1865, « l'enseignement spécial », un cursus différent de la filière traditionnelle classique, qui s'adressait à des élèves souvent présentés comme situés en bas de la hiérarchie scolaire. Ce nouveau cursus, d'une durée de quatre ans, fut allongé en 1882 puis en 1886 pour atteindre six années d'études. En 1891, il sera rebaptisé « enseignement moderne » (Ringer 2003-2004 : 13).

¹⁴ En 1893, a lieu une véritable chasse à l'homme contre des travailleurs italiens dans les salines de Aigues-Mortes, avec la mort de nombreux transalpins. Cette agression xénophobe a lieu dans un contexte de concurrence sur le marché du travail local, les italiens ayant accepté de recevoir des salaires inférieurs à celui des français.

d'italianistes). Entre 1900 et 1914, 26 lauréats sont reçus à l'agrégation (2010 : 202). Les réformes de l'enseignement secondaire favoriseront ensuite l'italien, le plaçant, comme l'espagnol, presque sur le même rang que l'allemand et l'anglais. Cependant, « la création de chaires d'italien dans les lycées résulte d'efforts concertés pour assurer des débouchés aux agrégés d'italien » (2012 : 18). Toujours en 1900, Dejob inaugure la première maîtrise de conférences de langue et littérature italiennes à la Sorbonne, et crée une mission d'inspection générale pour les classes d'italien.

A la veille de la première guerre mondiale, l'enseignement de l'italien est proposé dans 25 lycées français, alors qu'ils n'étaient que 8 en 1890, et n'est plus cloisonné à quelques villes méridionales périphériques (Lyon, Paris et même Alger offrent la possibilité de l'étudier). La domination masculine de la profession (en 1914, seule une femme est agrégée) est similaire à celle des enseignants d'espagnol (aucune agrégée), tandis qu'en anglais ou en allemand, disciplines moins récentes, on compte plusieurs dizaines de femmes à l'époque. Cependant, les conflits mondiaux à venir verront la tendance s'inverser. Même si seules deux personnes ont été reçues à l'agrégation pendant la guerre, on comptera 30 agrégées d'italien entre 1921 et 1940 (2010 : 211).

L'entrée de l'Italie en guerre aux côtés de la France en 1915, vient conforter les efforts entrepris par les deux nations qui ont misé sur « une fraternité latine face à l'Allemagne » (2012 : 24). Le temps de la Grande Guerre, l'italien devient donc une langue militaire et stratégique, célébrée par des pédagogues et des ministres. Au début des années 1920, avec l'arrivée au pouvoir du fascisme, Mussolini prône une défense de l'italianité, et multiplie les opérations de diffusion de la langue et de la culture italiennes à l'étranger. Parmi ces actions, il va jusqu'à nommer des lecteurs dans les universités françaises, même dans celles où l'enseignement de l'italien n'était pas encore instauré. Les missions de ces lecteurs étaient clairement de côtoyer le milieu intellectuel et politique afin de devenir des « agents d'influence du régime » (Budillon Puma 2017 : 3). Bien que quelques résistances s'opposent à l'immiscion de Mussolini dans l'enseignement de l'italien en France, celle-ci est facilitée par Hauvette, professeur à la Sorbonne et inspecteur général, qui est ouvertement favorable au fascisme dès le début des années 1920 et qui reçoit l'appui du régime (Dubois 2010 : 454).

Dans les années d'après-guerre, la reconstruction de l'Europe passe surtout par le maintien d'une paix et d'une amitié franco-allemande, qui va favoriser l'enseignement de

l'allemand dans l'enseignement secondaire français, au détriment des autres langues étrangères. L'enseignement de la langue de Goethe connaîtra son apogée dans les années 1970, puis déclinera progressivement pour se placer en troisième position, après l'anglais et l'espagnol, à partir de 1976 (Silhouette 2016 : 3). La fin du franquisme, et la massification du tourisme français en Espagne concourront à l'apprentissage accru de l'espagnol. Se profile alors un trio redessiné, qui restera immuablement le même jusqu'à aujourd'hui. L'enseignement de l'italien reste donc limité, non par un manque de demandes d'élèves, mais par un déficit de postes ouverts aux concours de l'agrégation et du CAPES. Cette dramatique baisse constante de postes connaît son point le plus critique à la session 2019, pour laquelle seuls 5 postes sont ouverts à l'agrégation d'italien, et 16 au CAPES¹⁵. Tandis que le nombre de postes dans les établissements scolaires diminue (départs à la retraite non remplacés, enseignants affectés sur trois voire quatre écoles différentes jusqu'à ce que les emplois du temps, incompatibles, justifient la fermeture de la section), la demande explose dans les universités. Ces étudiants profitent de pouvoir enfin étudier l'italien, langue qui ne leur a jamais été proposée au cours de leur scolarité dans le secondaire.

2.3.3. Constat actuel de l'enseignement de l'italien

2.3.3.1. Au niveau national

Aujourd'hui, l'italien reste la quatrième langue étudiée, loin derrière le trio précédemment évoqué. En 2017, les élèves du second degré étaient répartis très inégalement entre première, deuxième et troisième langue vivante, cf. Annexe 8, p.10 (2^o volume).

Ainsi, nous pouvons voir que tandis que l'italien est étudié par un nombre restreint d'élèves en première langue vivante¹⁶ (majoritairement dans les académies frontalières avec l'Italie, ainsi qu'en Corse), et par un nombre discret d'apprenants en deuxième langue vivante (chiffre cependant en progression depuis deux décennies), le « vivier » se trouve

¹⁵ Une pétition a été lancée par la Société des italianistes de l'enseignement supérieur (SIES) à l'attention du ministre de l'Éducation Nationale et de l'enseignement supérieur, afin de rétablir un nombre de postes décent pour ne pas asphyxier l'enseignement de l'italien dans le secondaire, et ainsi voir consécutivement disparaître les sections d'étude de la langue, de la littérature et de la culture italiennes (LLCE) dans les universités, faute de candidats suffisamment formés.

¹⁶ Ces élèves sont majoritairement représentés par les sections européennes et internationales qui préparent à l'Esabac (contraction de *Esame di stato* et de baccalauréat, il s'agit d'un diplôme binational qui permet de poursuivre ses études supérieures indifféremment en France ou en Italie). Actuellement, 60 lycées en France proposent une section similaire, ainsi que les quatre lycées français présents sur le territoire italien.

dans les cours de troisième langue vivante, bien souvent option facultative, en lycée. En effet, la grande majorité des postes aujourd'hui proposés sont ceux dispensant la LV3 sur plusieurs établissements scolaires. L'étude de cette option dans l'optique du baccalauréat permet en effet aux apprenants d'obtenir des points supplémentaires à l'examen final. Cependant, nous nous situons dans un contexte d'avant la Réforme du baccalauréat de 2021, dans laquelle les options facultatives n'apporteront plus aucun point supplémentaire à l'examen, et représenteront 1 % de la totalité des points (la discipline sera comprise dans la moyenne générale, cumulée aux contrôles en cours de formation, et aux cinq épreuves finales). L'avenir de l'enseignement de l'italien dans l'enseignement secondaire est donc très fragile, dans une société où l'uniformisation semble être la voie à choisir, et dans une Europe qui souffre de crise identitaire. L'Italie est le deuxième partenaire commercial de la France, et l'histoire qui lie les deux pays et leurs cultures est extrêmement forte. Actuellement, 64 000 000 de locuteurs natifs, et 120 000 000 de personnes parlent l'italien dans le monde. Cette langue est d'ailleurs devenue la quatrième langue la plus étudiée au monde, après l'anglais, le français et l'espagnol, bien souvent par des adultes attirés par la fascination qu'exerce la culture italienne.

2.3.3.2. L'italien ultramarin

Dans l'Outre-mer français, il n'existe que deux postes de professeur d'italien dans l'Éducation Nationale. Le premier se trouve en Nouvelle-Calédonie, et est donc soumis à candidature et limité dans le temps. Le second se trouve en Guadeloupe, où seuls deux établissements sont concernés. L'italien y est enseigné en tant que troisième langue vivante dans un contexte plurilingue créolophone guadeloupéen.

Le lycée Félix Proto, terrain de notre recherche-action, propose l'enseignement de l'italien dès la classe de 2^{nde} en tant qu'enseignement d'exploration¹⁷ depuis la rentrée 2017. Auparavant, dès la première année du lycée, la langue italienne était enseignée en tant que LV3 option facultative. La décision de placer la LV3 italien comme enseignement d'exploration, a été prise par le chef d'établissement afin de pérenniser le maintien de cette

¹⁷ A l'entrée en classe de 2^{nde}, chaque élève doit choisir deux enseignements d'exploration parmi ceux proposés dans l'établissement. Au sein du LGT Félix Proto, le premier enseignement d'exploration, sciences économiques et sociales, est imposé. Le second offre la possibilité entre huit disciplines différentes.

discipline dans un contexte de réduction drastique des postes et moyens alloués à l'académie de Guadeloupe¹⁸.

Au cours de l'année scolaire 2017/2018, dix élèves de seconde ont choisi l'italien LV3 en tant que deuxième enseignement d'exploration, soit 5,2 % du total des élèves inscrits¹⁹. En revanche, les effectifs sont plus conséquents en cycle terminal²⁰, même s'ils restent discrets. Cependant, nous pouvons rappeler ici la spécificité du LGT Félix Proto, représentée par une offre de choix en option facultative. Ainsi, 46 % des élèves de 1^{ère} et 37 % de ceux de T^{ale} ont choisi d'étudier une option facultative dans l'optique du baccalauréat, selon une répartition inégale, cf. Annexe 9, p.10 (2^o volume). Le pourcentage d'élèves ayant choisi d'étudier la LV3 italien en cycle terminal au sein du LGT Félix Proto n'est donc pas négligeable par rapport à l'ensemble des choix en option facultative.

2.3.3.3. Une communauté d'apprentissage de l'italien

Notre recherche-action concernera un groupe de 1^{ère}, issu de 5 classes différentes et composé de 12 élèves. Tous étudient donc l'italien comme option facultative, après avoir suivi l'enseignement d'exploration en classe de 2^{nde}. L'italien arrive donc comme une 5^{ème} langue vivante dans l'environnement de ces élèves, après le français et le créole, puis l'anglais et l'espagnol. Parfois, comme nous le verrons, d'autres langues ont été étudiées ou sont parlées et/ou comprises par ces élèves. Le groupe se compose de 8 filles et de 4 garçons. Ils ont entre 16 et 18 ans, et se répartissent dans les trois séries de l'enseignement général, cf. Annexe 10, p.11 (2^o volume).

Il s'agit donc d'un groupe classe au profil hétérogène selon les séries choisies. Dans l'ensemble (hormis une « tête de classe » en cours d'italien composée de quatre élèves actifs en classe et réguliers dans leurs apprentissages), le profil de ces apprenants se distingue par un manque d'appétence pour les apprentissages scolaires qui se traduit dans quasiment toutes

¹⁸ De cette façon, au nom du principe de la continuité pédagogique, le maintien de l'option facultative à partir de la classe de 1^{ère} se justifie.

¹⁹ Ce chiffre, en baisse par rapport à l'année précédente, peut s'expliquer par le manque de diffusion de l'information auprès des collèges de bassin (collèges de recrutement), dû aux difficultés de coordination de l'équipe de direction en fin d'année scolaire.

²⁰ Nous ne nous intéresserons ici qu'aux séries générales (L, ES, S) du LGT Félix Proto, les séries technologiques étant exclues de la possibilité d'étudier une option facultative.

les disciplines. Les langues vivantes (anglais, espagnol et italien) sont fortement concernées par ce manque d'intérêt, voire ce désintérêt total envers les enseignements dispensés. Les moyennes générales²¹ sont d'ailleurs assez basses, comme nous pouvons l'observer, cf. Annexe 11, p.11 (2° volume).

Il s'agit en fait d'un groupe classe qui se caractérise majoritairement par un public de décrocheurs passifs. Ce sont des élèves présents, mais qui attendent inlassablement que le cours se déroule sans y prendre part. L'action est inexistante en classe, et le travail à la maison n'est jamais ou très rarement réalisé. Ces « décrocheurs en difficulté scolaire » ou « décrocheurs de l'intérieur », tels que les définit Arbouche (2012) ne posent pas de véritable problème de comportement, mais rendent le cours de LE d'une monotonie déconcertante si des moyens différents ne sont pas mis en place par l'enseignant. Il s'agira, au travers du projet pédagogique élaboré, d'accorder toute notre attention à la prise en considération des besoins de chaque élève. C'est en effet en valorisant l'élève pour ce qu'il est, l'être qu'il constitue et qui est en construction, que l'on peut lui permettre d'acquérir davantage de confiance en soi, et par conséquent d'éveiller sa curiosité pour les apprentissages que l'on souhaite lui transmettre.

2.4. Méthodologie et recueil de données

Le projet pédagogique en collaboration et à distance en contexte exolingue mis en place au cours de l'année scolaire nous permettra de recueillir un certain nombre de données qui viendront tenter de répondre à la problématique soulevée. Avant de nous intéresser à la thématique précise de ce projet, nous exposerons la méthodologie mise en place grâce précisément à la pédagogie de projet, puis nous présenterons le dispositif de télécollaboration utilisé.

²¹ Il est important de préciser que si j'emploie le terme de « moyennes assez basses », c'est parce que celles présentées ici sont des « moyennes brutes », c'est-à-dire que les coefficients telles que définis pour les épreuves finales du baccalauréat ne sont pas appliqués. Par conséquent, quelle que soit la série, l'italien compte par exemple autant que le français, les mathématiques ou l'histoire-géographie dans le calcul de ces moyennes.

2.4.1. Pédagogie de projet

2.4.1.1. De Dewey au CECRL

Nous devons à Dewey, philosophe de l'éducation américain, puis à son élève Kilpatrick, les bases de la théorisation de la pédagogie de projet dans les années 1915-1920 à l'Université de Chicago. John Dewey parlait de « *learning by doing* », c'est-à-dire « faire en apprenant » ou « apprendre par l'action », et plaçait l'apprenant comme acteur de sa formation, au travers d'apprentissages concrets et significatifs pour lui. Pour Makarenko, en Union Soviétique, l'enfant est membre d'une communauté sociale et un sujet social. Par conséquent, les buts ou les projets de la pédagogie découlent des besoins de la société, et l'enfant se place au centre de son éducation dont il est l'acteur principal. En France, Freinet considère le projet comme la base du travail, le point de départ des apprentissages et de l'acquisition des compétences disciplinaires et transversales. Mais en dépit de ces recherches, en France, dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures étrangères, le « règne » de l'approche communicationnelle et de son activité phare, la simulation, a longtemps empêché le recours au projet dans la pédagogie. Il faudra attendre les préconisations du CECRL à partir de 2001, pour rappeler l'importance de la pédagogie de projet et encourager sa mise en œuvre.

La pédagogie de projet place l'apprenant comme un acteur social qui doit accomplir des tâches à l'intérieur d'un projet global. Celui-ci a un objectif général, dans lequel on peut trouver plusieurs objectifs principaux et une tâche finale à réaliser, résultant de suites d'actions reliées entre elles. Ces actions visent un objectif, la réalisation d'un projet.

2.4.1.2. L'approche actionnelle

L'approche actionnelle qui encourage, comme son nom l'indique, l'action qui suscite l'interaction en développant des compétences communicatives, découle des réflexions provoquées par la notion de projet. La pédagogie de projet serait en quelque sorte, l'aboutissement ultime de l'approche. Ces compétences peuvent être exercées en vue de leur acquisition lors d'activités langagières variées, qui peuvent être de production de nature écrite et/ou orale, de réception (activités de compréhension de l'écrit/de l'oral), de médiation ou d'interaction.

Dans le domaine de la didactique des langues-cultures étrangères, le CECRL, en 2001, introduit la perspective actionnelle qui « considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant

d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières), dans des circonstances et des environnements donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (2001 : 15). North, l'un des auteurs du CECRL précise en 2005, que l'approche actionnelle sous-tend que la langue doit être apprise car elle répond à des besoins permettant de réaliser une tâche concrète, et non simplement car elle existe, comme à notre sens, elle est malheureusement encore souvent considérée dans le système scolaire français.

Il convient de distinguer « projet pédagogique » et « pédagogie de projet ». Hamez reprend la définition proposée par Boutinet : « Le projet pédagogique, centré sur des buts négociés à atteindre et sur des modalités pour les atteindre, appelle son complémentaire, la pédagogie de projet, qui met dans le moment présent les acteurs en situation de choisir, de décider, d'agir ; le projet devient donc le lieu-même de l'apprentissage » (1996 : 49).

2.4.1.3. Une utilité sociale

Pour que les apprenants participent activement au projet, il faut que celui-ci débouche sur une réalisation concrète, communicable et ayant une utilité sociale, comme le souligne l'atelier de pédagogie sociale Le Grain, en Belgique dans les années 1980. C'est exactement ce que réitère Bracke, en soulignant que le projet doit faire « l'objet d'une réalisation concrète dont l'utilité sociale est authentique » (2001 : 176). Grâce au projet pédagogique, l'agir d'apprentissage et l'agir social entrent significativement en relation. Ainsi, la pédagogie de projet engendre des activités à orientation sociale. De cette façon, on encourage la motivation et l'enthousiasme des apprenants, éléments indispensables à la réussite du projet.

La fonction intégrative de la pédagogie de projet engage chacun des apprenants, et inclut les élèves en difficulté, qui par le travail en groupes, cherchent de l'aide ou du soutien auprès de leurs pairs, leur permettant de développer des stratégies de résolution des problèmes, alors qu'ils n'auraient peut-être pas manifesté leurs besoins à l'enseignant lors d'un cours magistral et frontal traditionnel. Nous rejoignons la fonction sociabilisante du projet, car les apprenants doivent se considérer comme partenaires, travaillant sur une tâche unique résultant d'un travail collectif et collaboratif.

En confiant aux apprenants la réalisation des tâches inhérentes au projet, on les accompagne vers l'autonomie grâce au développement des compétences de gestion et

d'organisation des activités. On encourage également leur créativité en faisant appel à leur imagination.

2.4.1.4. Le rôle de médiateur de l'enseignant

Si nous avons pu voir le rôle de l'apprenant, acteur de son propre apprentissage, qu'en est-il justement de celui du professeur ? Son rôle devient celui d'un facilitateur. Au sein de son groupe-classe, il n'est plus le seul détenteur du savoir. Il est un guide, qui oriente, si besoin, les apprenants, dans la bonne direction afin de mener à bien la tâche à réaliser. Il contrôle que le lien entre le projet et les notions à acquérir ou les compétences à développer est réalisé. Il s'assure de la bonne communication entre les apprenants dans les groupes et entre les groupes, et que les objectifs ne sont pas perdus de vue lors de la réalisation des tâches. La confiance entre l'enseignant et ses élèves est également une composante essentielle à la réussite des projets. L'enseignant doit apprendre à s'effacer et à écouter. Cette posture nouvelle aboutit à l'instauration d'une confiance mutuelle, un des moteurs de l'apprentissage. Dans sa forme la plus aboutie, le projet ne voit quasiment pas intervenir l'enseignant, comme dans l'expérience menée par Couëdel à l'université de Vincennes dans les années 1970.

2.4.1.5. L'évaluation du projet

Enfin, la question de l'évaluation est primordiale. Elle doit se faire en trois temps, d'une part l'évaluation diagnostique en début de projet, l'évaluation formative en cours de projet et enfin l'évaluation sommative en fin de projet.

Grâce à l'évaluation diagnostique, l'enseignant tente d'évaluer les savoirs et savoir-faire de l'apprenant dans le domaine du projet qui sera mené, ce qui lui permettra de pouvoir suivre l'évolution de l'acquisition des compétences concernées. L'évaluation formative tout au long du projet permet à l'enseignant de proposer de la remédiation au fur et à mesure de l'avancée des travaux, offrant la possibilité à l'apprenant de dépasser ses éventuelles difficultés. Enfin, l'évaluation sommative va permettre à l'enseignant de comprendre si les objectifs établis en début de projet ont été atteints, c'est-à-dire si les compétences concernées ont été acquises dans le cadre d'un contexte différent que celui du cours traditionnel. L'évaluation des acquis par l'enseignant se fait donc de manière moins formelle ou moins scolaire et peut offrir à certains apprenants un cadre plus confortable et plus équitable, dans le sens où on les a laissés progresser à leur rythme et dans un cadre de travail plus rassurant.

Pour conclure, grâce à la pédagogie du projet, dans le domaine de la didactique des langues vivantes, celles-ci ne sont plus considérées comme un outil de communication mais comme un instrument d'action sociale. Elles ne s'enseignent plus, elles s'acquièrent dans des pratiques sociales en prise avec la réalité environnante et l'interaction avec les personnes. La maîtrise de la langue dépasse la simple compétence linguistique qui est un leurre sans la compétence pratique de cette dernière. La langue devient une activité communicative et non le produit analytique d'une activité observée hors contexte. Il est plus que nécessaire de cesser de placer les apprenants dans des situations coupées de la réalité sociale et d'envisager l'apprentissage d'une langue telle une passerelle dont la finalité est la communication sous toutes ses formes. Il existe actuellement un dispositif européen qui s'adresse à toutes les classes de l'enseignement primaire et secondaire, et qui facilite la mise en place de la pédagogie de projet.

2.4.2. Le dispositif européen eTwinning

2.4.2.1. Présentation générale

eTwinning²² est une communauté d'enseignants. C'est en effet le réseau social professionnel de la communauté éducative européenne. Ce dispositif numérique permet de créer des projets pédagogiques collaboratifs et s'adresse aussi bien aux enseignants du premier qu'à ceux du second degré. Les projets peuvent être disciplinaires ou interdisciplinaires et concerner plusieurs degrés d'enseignement. La durée de ces projets est flexible, ils peuvent durer de quelques séances à plusieurs années²³. L'accès à eTwinning se fait grâce à une plateforme²⁴ sécurisée (uniquement réservée aux membres de la communauté éducative européenne) et gratuite. En effet, elle est entièrement financée par la Commission européenne dans le cadre du programme "Éducation et formation tout au long de la vie" ainsi que dans le cadre du programme Erasmus+.

L'action européenne eTwinning a été lancée en 2005 et, au vu de son succès, a été renouvelée par la Commission Européenne. Le nouveau programme est en vigueur jusqu'en 2020. Aujourd'hui eTwinning rassemble presque 700 000 enseignants, plus de 190 000

²² « eTwinning » signifie jumelage électronique.

²³ Cependant, la durée moyenne repose sur quelques mois répartis sur une année scolaire.

²⁴ L'accueil de la plateforme est accessible à l'adresse suivante : <https://www.etwinning.net>

établissements scolaires et a permis de mener plus de 90 000 projets²⁵. La France représente environ 10 % des établissements et un peu moins de 8 % des membres inscrits²⁶. Le dispositif concerne 36 pays européens²⁷ ainsi que 8 pays eTwinning plus²⁸. Il est à noter, et ceci est intéressant pour le contexte caribéen de l'académie de Guadeloupe, que l'on peut également envisager de créer un projet avec un partenaire européen puis de permettre par la suite à une école, située n'importe où dans le monde, de se joindre à ce projet en tant qu'invité.

Ce dispositif a été conçu pour mettre en place une télécollaboration de deuxième type, telle que la définit O'Dowd. En effet, il s'agit de mener des projets entre des classes de deux institutions différentes, la plupart du temps dans deux pays différents. A l'origine, un projet eTwinning pouvait être mené par au moins deux partenaires provenant de deux pays distincts. Cependant, depuis l'année scolaire 2014/2015, une expérimentation, devenue pérenne, a été mise en place, permettant de monter un projet entre deux partenaires d'un même pays, décloisonnant ainsi les académies d'outre-mer en leur donnant la possibilité d'entamer une télécollaboration avec l'Hexagone.

La pédagogie de projet est au centre de ce dispositif de télécollaboration. Afin d'aider les enseignants à mettre en place ce type de projet collaboratif, un ouvrage a été publié en 2005, rédigé par Maurice. Destiné à lister les différentes étapes qui jalonnent la mise en place, le déroulement et l'évaluation d'un projet collaboratif, ce « Carnet de route pour élaborer un projet : pédagogie de l'échange à distance » concerne tous types de mobilités en classe. Ces mobilités peuvent être physiques, comme dans le cas des projets Erasmus+ Key action 2²⁹, ou encore virtuelles, avec le dispositif de télécollaboration eTwinning qui voyait alors le jour lors de publication de l'ouvrage de Maurice.

²⁵ Il s'agit d'un dispositif en constante progression. Les données indiquées datent du 19/06/2019 : 690 389 enseignants inscrits, 193 396 écoles partenaires et 90 485 projets menés depuis 2005 à travers l'Europe.

²⁶ Données indiquées en date du 19/06/2019 : 54 330 enseignants, 21 063 écoles et 21 264 projets menés depuis 2005 en France.

²⁷ Les 28 états-membres de l'Union Européenne, et 8 états limitrophes de cette dernière.

²⁸ Ces pays ne peuvent être à l'initiative de la création d'un projet mais peuvent se greffer à deux partenaires européens. Il s'agit des pays suivants : l'Arménie, l'Azerbaïdjan, la Géorgie, la Jordanie, le Liban, la Moldavie, la Tunisie et l'Ukraine.

²⁹ Depuis 2014, le dispositif Comenius, tout comme Leonardo par exemple, permettant les mobilités physiques des élèves, ont été intégrés dans le programme Erasmus+, qui regroupe toutes les actions européennes liées à

Le dispositif eTwinning offre donc la possibilité de mener des projets collaboratifs. La plus-value pour les enseignants réside en plusieurs points. Tout d'abord, il s'agit de participer et de constituer un réseau d'enseignants européens en partageant des connaissances et des pratiques pédagogiques. Il s'agit également de découvrir des approches différentes à des problématiques communes. En effet, nous avons les mêmes objectifs que nos collègues européens, mais pas forcément la même façon d'enseigner. La plus-value pour les enseignants réside également dans leur formation aux techniques usuelles de l'information et de la communication (TUIC). Enfin, mener un projet eTwinning permet au professeur d'ouvrir ses élèves au monde extérieur, ce qui représente un atout supplémentaire pour l'académie de Guadeloupe, du fait de son insularité.

Les bénéfices à tirer d'une participation à un projet eTwinning pour les élèves revêtent de multiples facettes. Cela leur donne la possibilité d'avoir un rôle plus actif et valorisant durant le cours, ainsi que d'être plus motivés et impliqués. En ma qualité d'enseignante de LE, j'ai mené différents projets grâce au dispositif eTwinning dans des établissements scolaires du 2nd degré, collège comme lycée, situés en zone d'éducation prioritaire dans l'académie de Lille³⁰. Ces projets ont, d'une part, révolutionné mes pratiques pédagogiques, et d'autre part, bouleversé l'attitude de mes élèves, habituellement réfractaires à tout apprentissage, lorsqu'ils se sont trouvés face à cette nouvelle façon d'apprendre. Participer à ce type de projet pour un élève, c'est aussi apprendre à travailler en équipe et à distance, c'est-à-dire s'initier au monde du travail d'aujourd'hui et de demain, le travail en espace numérique de travail (ENT) mis en place dans tous les milieux professionnels. Cela permet également aux élèves de valider, et généralement sans qu'ils ne

l'éducation et à la formation. L'action-clé 2 (Key action 2) concerne les mobilités physiques des élèves et de leurs enseignants, à destination des pays partenaires d'un projet Erasmus+.

³⁰ Depuis 2011, je mène avec mes différentes classes, dans l'académie de Lille comme en Guadeloupe, de nombreux projets en italien et en français ou encore en anglais, à visée linguistique, culturelle ou scientifique, qui ont été primés à plusieurs reprises. Depuis 2012, je suis animatrice d'ateliers eTwinning pour le réseau CANOPE dans le cadre de mes fonctions d' « ambassadrice eTwinning », c'est-à-dire d'enseignant-relais dans les académies. Ainsi, je présente le dispositif à la communauté éducative (professeurs mais aussi personnel de direction, CPE ou I.E.N. et I.A.-I.P.R.), je forme à l'usage des outils numériques présents sur la plateforme, j'accompagne les porteurs de projets dans la recherche de partenaires, dans l'écriture-même du projet, ou encore dans la dissémination de ce dernier.

s'en aperçoivent, des items du cadre de référence des compétences numériques³¹, ainsi que du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture³². La participation active de l'élève, placé au centre de ses apprentissages dans une démarche actionnelle, lui permet de prendre des initiatives et de devenir autonome. Enfin, et cela est l'essence-même du dispositif eTwinning, être participant à un projet permet de développer le dialogue interculturel en découvrant des élèves d'autres pays, et de créer de nouvelles relations, encourageant ainsi une ouverture à l'altérité.

2.4.2.2. Un projet collaboratif sur l'ouverture à l'altérité

Le projet mené dans le cadre de notre recherche-action, a été réalisé en collaboration avec plusieurs pays européens, à savoir la Pologne, la Turquie, la Grèce et l'Italie. Il a regroupé seize écoles différentes, de l'élémentaire au lycée. Les langues de travail étaient l'anglais, l'italien et le français, chaque enseignant étant libre de faire participer ses élèves dans le ou les idiomes de son choix. C'est ainsi que les apprenants guadeloupéens ont participé en italien et en français aux activités proposées. Le projet a été piloté dès sa création par un groupe de quatre enseignantes (deux italiennes et une polonaise), dont je faisais partie. Les échanges s'effectuaient en anglais sur le réseau social Whatsapp pour lequel deux listes de diffusion ont été créées : l'une pour le groupe de pilotage, l'autre pour l'ensemble des enseignants partenaires du projet.

Ce projet s'intitule « Stay human ». Il porte sur les flux migratoires actuels. Chaque enseignant a abordé, au fur et à mesure de l'avancée des travaux, les mêmes éléments

³¹ Un cadre référentiel des compétences numériques est en cours d'élaboration et de validation, source : <https://eduscol.education.fr/cid111189/cadre-de-referance-des-competences-numeriques-pour-l-ecole-et-le-college.html>

Il vient remplacer le Brevet informatique et internet (B2i) créé en 2000 pour l'ensemble des élèves de l'école primaire au lycée (Note de service 2000-206 du 16 novembre 2000, BO n°42 du 23 novembre 2000 : <https://www.education.gouv.fr/bo/2000/42/encart.htm>).

³² « Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture identifie les connaissances et compétences qui doivent être acquises à l'issue de la scolarité obligatoire. Il s'articule autour de cinq domaines donnant une vision d'ensemble des objectifs des programmes de l'école élémentaire et du collège qui déclinent et précisent ce nouveau socle. Sa maîtrise s'acquiert progressivement pendant les trois cycles de l'école élémentaire et du collège. » Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015, BOEN n°17 du 23 avril 2015, https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834).

constitutifs de cette thématique, mais bien entendu, pas toujours de la même façon, ni à partir des mêmes activités. En effet, les contextes sont tous différents selon l'établissement scolaire partenaire. Il est nécessaire de prendre en considération plusieurs paramètres. Dans un premier temps, le public auquel l'enseignant s'adresse nécessitera d'adapter les activités à l'école primaire, au collège ou au lycée. Ensuite, la zone géographique dans laquelle le pays ou la région de ce pays, se trouve appelle des flux migratoires de différentes origines et de natures diverses. En effet, les situations de la Pologne, de la Turquie, de la Grèce, de l'Italie et enfin de la Guadeloupe sont toutes complexes et différentes. Il convient également de tenir compte des histoires passées et présentes de ces pays ou régions : évoquer les droits de l'homme ne s'effectue pas de la même façon en France ou en Italie, qu'en Turquie, par exemple. De manière plus pragmatique, chaque enseignant doit s'adapter aux contraintes imposées par les programmes d'enseignement scolaire fixées par l'institution et viser les compétences qu'il souhaite faire acquérir à ses élèves. Enfin, les moyens mis, ou non, à disposition par l'établissement en termes de connexion internet et de disponibilité de matériel numérique en quantité et de qualité suffisantes, ainsi que le temps disponible à consacrer à ce projet sur le temps scolaire, sont des paramètres qui influent sur l'efficacité de la participation à ce projet de télécollaboration. Certaines activités ont pu être réalisées en commun, d'autres non, car elles ne répondaient pas à ce que les enseignants pouvaient ou voulaient mettre en place. Outre les contraintes évoquées précédemment, le degré d'expérience en pédagogie de projet et celui d'expertise des outils numériques sont très variables selon les partenaires concernés.

On retiendra cependant que malgré les formes diverses et variées qu'ont pris les activités liées à cette thématique, les objectifs communs à tous les partenaires de ce projet présentent une véritable cohérence, celle d'apporter un accompagnement vers le développement d'une compétence de communication interculturelle de la part des jeunes participants pour *in fine* permettre une ouverture à l'altérité.

Grâce à l'espace numérique du projet eTwinning, appelé twinspace, les partenaires européens ont partagé leurs productions, créant ainsi, si besoin est, des ressources authentiques, non issues de manuels scolaires, mais bien ancrées dans la réalité du monde d'aujourd'hui. Nous considérons donc tous nos élèves comme des acteurs sociaux, et les plaçons au centre de leur apprentissage : ils créent, ils découvrent, ils échangent. Ce qui est au centre de ce projet, c'est l'humain dans toutes ses dimensions, sociales, culturelles,

affectives. Nos élèves vivent à l'intérieur de ce projet un processus de mobilité dont ils sont les acteurs, et sont des médiateurs pour les autres, en racontant leur histoire, celle des autres, leur propre parcours migratoire, ou celui de ceux qui les entourent. En cela, nous espérons que l'approche actionnelle que nous souhaitons mettre au centre de notre pédagogie de projet pourra porter ses fruits et permettre à nos élèves européens de développer, si besoin est, une compétence de communication interculturelle et une ouverture à l'altérité.

Nous analyserons diverses productions réalisées par les apprenants, en français et en italien, ainsi que des questionnaires qui nous ont permis d'établir une évaluation diagnostique du rapport qu'entretiennent les élèves avec les langues étrangères. Nous commenterons également des dessins accompagnés d'entretiens réflexifs, et exposerons les résultats de la tâche finale. Enfin, nous examinerons un questionnaire d'évaluation sommative, afin de comprendre si les élèves ont adhéré à l'ensemble du projet, et initié une ouverture à l'altérité.

PARTIE 3. Analyse et interprétation des données

Le projet s'est donc déroulé entre les mois de novembre 2018 et de mai 2019, sur un ensemble de 16 séances de 2 heures chacune. Un tableau reprend, séance par séance, le titre et l'objectif du cours, la tâche finale à réaliser, les étapes des activités, ainsi que les documents mis à disposition et les productions réalisées, cf. Annexe 12, p.12 (2° volume). Nous pouvons dégager cinq grandes catégories de données parmi celles recueillies. Dans un premier temps, nous nous attacherons à la nécessité d'accompagner les apprenants dans un positionnement à l'intérieur du projet, qui révélera un manque d'appétence pour les apprentissages scolaires, et un profil décrocheur d'une majorité d'élèves. Dans un deuxième temps, nous chercherons à analyser le rapport qu'entretiennent ces jeunes guadeloupéens avec les langues vivantes, dans un contexte créolophone, et les associations qu'ils font de ces langues avec ce qu'ils ressentent. Notre troisième réflexion portera sur une mise en situation d'un contact interculturel en contexte exolingue, grâce à un échange épistolaire avec de jeunes locuteurs natifs italiens. Nous suivrons ensuite l'entrée et la progression des apprenants dans la thématique de l'altérité, au travers de l'étude de divers documents authentiques. Enfin, nous observerons comment les élèves ont réussi à développer une compétence de communication interculturelle, là où nous ne l'attendions pas, par la mise en images et en paroles d'un parcours migratoire.

Pour mener à bien ce projet, il a été nécessaire de ne pas utiliser uniquement la langue italienne. Fréquemment, le français a été une langue de travail, permettant aux élèves d'exprimer plus aisément ce qu'ils ressentaient, avant d'aller plus loin en revenant vers l'italien.

L'évaluation diagnostique du projet a été menée en plusieurs temps. Nous analyserons donc trois productions : un questionnaire sur le rapport que les élèves entretiennent avec les langues, la réalisation d'un panorama des langues qui composent l'environnement des apprenants, et une carte de l'Europe à annoter afin de situer les pays partenaires du projet. L'évaluation formative a été menée tout au long du projet, et fréquemment de la remédiation a été proposée. Enfin, l'évaluation sommative a été réalisée lors de la dernière séance. Ce questionnaire a été élaboré, dans une première version, par le groupe pilote du projet, composé de quatre enseignantes, dont nous faisons partie, puis dans une seconde version uniquement par nos soins, afin d'y inclure les activités propres à notre groupe classe.

3.1. *Se positionner en tant que membre d'un partenariat pédagogique*

3.1.1. Appartenance à une communauté d'apprentissage

Notre groupe classe est donc composé d'apprenants de 5 classes de 1^{ère} générale, et constitue un ensemble uniquement lors du cours d'italien. L'année précédente, en classe de seconde, le groupe était constitué d'un nombre plus élevé d'apprenants³³, et ne présentait pas une réelle cohésion de groupe. En début d'année scolaire, nous avons même pu observer que certains d'entre eux ignoraient le prénom des autres membres du groupe. Ainsi, pour que le projet puisse prendre forme au sein de la classe d'italien, il fallait que les élèves prennent conscience de leur appartenance à une communauté d'apprentissage, telle que la définissent Quintin et Masperi (2006 : 30) :

Au sens où nous l'entendons, le terme « communauté d'apprentissage » fait référence à la notion de groupe d'apprenants mobilisés dans des activités collectives et partageant des valeurs et attitudes communes leur permettant de développer un sentiment d'appartenance au groupe.

Ici, nous cherchons donc à créer une cohésion au sein du groupe, afin de développer ce sentiment d'appartenance à la communauté d'apprentissage qu'est le groupe de 1^{ère} étudiant l'italien. A ces fins, les activités ont, dès le début du projet, étaient imaginées pour qu'elles soient réalisées en grand groupe, en petits groupes ou encore en binôme. Lors de la première activité, la réalisation d'un diaporama de présentation de la Guadeloupe, fruit d'un travail collaboratif, les apprenants ont eu la possibilité de s'associer en binôme pour certaines étapes des activités, selon leurs affinités. Cependant, lors des séances suivantes, des binômes différents ont été imposés, afin que chacun apprenne à mieux connaître les autres membres du groupe, en s'efforçant de communiquer avec lui pour réaliser une tâche commune.

D'autre part, nous souhaitons également faire prendre conscience aux jeunes apprenants guadeloupéens, que la communauté d'apprentissage à laquelle ils appartiennent est elle-même constituante d'une communauté plus large, qui inclue tous les partenaires

³³ Le groupe était constitué de 19 élèves, et provenait uniquement de deux classes différentes. Parmi eux, 7 élèves ne font donc plus partie du groupe qui nous intéresse : 2 élèves très à l'aise avec les apprentissages scolaires en général, suivent leur cours selon la pédagogie de la classe inversée sur le créneau de la classe de terminale, pour des raisons d'incompatibilité d'emploi du temps (elles suivent également l'enseignement du latin en deuxième option facultative). Les 5 autres élèves qui n'ont pas poursuivi leur enseignement d'exploration LV3 italien en classe de première ont intégré des séries technologiques, qui ne donnent pas la possibilité d'étudier une option facultative.

européens du projet, qu'ils soient italiens, polonais, turcs ou grecs. Cette appartenance apparaît d'emblée moins aisée, c'est pourquoi nous avons souhaité, dès le début du projet, que les élèves s'investissent afin de partager leur environnement, en présentant leur pays ou leur territoire. Un quiz de vérifications des connaissances sur l'ensemble des pays, créé par tous les élèves partenaires, a permis de faire un premier pas vers un sentiment d'appartenance à cette communauté plus vaste, avec la participation à une activité résultant d'un travail collaboratif de tous les membres européens du partenariat.

3.1.2. Présenter et partager son territoire

Durant la première séance, il a été demandé aux apprenants de réaliser un diaporama collaboratif de présentation de la Guadeloupe, à destination des partenaires européens du projet. Les élèves ont donc dû essayer de se mettre à la place des jeunes habitants de l'Europe continentale afin de mettre en avant les éléments importants à partager. Ils ont d'abord effectué un remue-méninges en binôme, puis 10 catégories principales leur ont été proposées en italien, parmi lesquelles il fallait retenir les 7 plus importantes. Sans grande difficulté, les élèves ont sélectionné les catégories à retenir, même si un binôme féminin aurait préféré parler des chanteurs célèbres plutôt que d'évoquer les trésors naturels des îles de Guadeloupe. Ensuite, à chaque binôme a été attribuée une catégorie (deux complémentaires pour un des 6 binômes), et les recherches devaient être effectuées en italien sur internet. Pour cela, une fiche a été remise à chaque dyade, comportant des informations relatives à sa catégorie, avec des liens de sites italiens, et un certain nombre de mots-clés. Avant de commencer leurs recherches, il a été projeté aux apprenants un exemple de présentation réalisée l'année précédente par un groupe de première dans le cadre d'un projet eTwinning sur le patrimoine culturel avec deux écoles de Sardaigne. Après avoir fait valider leurs recherches par l'enseignant, les apprenants ont réalisé une diapositive par binôme, qui a ensuite été déposée sur le twinspace³⁴. Nous avons ensuite réuni toutes les productions dans une présentation dynamique, que les partenaires européens pouvaient dupliquer et compléter

³⁴ Il est possible de visiter le twinspace du projet « Stay human ! », afin de prendre connaissance de l'ensemble des productions réalisées par les partenaires européens, en se connectant à l'adresse <https://twinspace.etwinning.net/about> et en insérant le nom d'utilisateur : guest.stayhuman , et le mot de passe : stayhuman .

s'ils le souhaitent, en respectant le même modèle³⁵. Lors de la deuxième séance, les élèves ont rédigé cinq questions portant sur la présentation de la Guadeloupe, dans un premier temps en binôme, puis en groupe. Il s'agissait d'instaurer un débat sur les questions les plus pertinentes à insérer dans un quiz qui sera ensuite proposé à tous les partenaires afin qu'ils le complètent à leur tour. Une fois les cinq questions décidées en groupe, les apprenants devaient proposer quatre possibilités de réponse pour chaque question, en gardant à l'esprit qu'une seule d'entre elles devait être correcte. Pour cela, l'accompagnement de l'enseignant en amont, lors de la sélection des questions les plus pertinentes, était essentiel afin d'éviter l'écueil des formulations trop vagues, ou laissant la possibilité de correspondre à plusieurs réponses. Enfin, les élèves ont, à tour de rôle, inséré les questions et les réponses sur un site en ligne, permettant de créer des quiz interactifs. Ce quiz sera ensuite complété par les autres élèves partenaires.

Afin de faciliter la rédaction des questions, les apprenants ont pu réviser les interrogatifs, largement étudiés en début de classe de seconde, grâce à une fiche combinant rappel grammatical et activité langagière. Ces éléments reprenaient justement les questions fréquemment utilisées en classe de seconde, celles servant à se présenter. Il s'agissait de conforter les jeunes apprenants en leur prouvant que ces éléments étaient déjà présents dans leur bagage linguistique, et qu'il leur suffisait de s'appuyer dessus pour rédiger des questions sur la présentation de la Guadeloupe.

Mieux connaître son territoire et savoir le mettre en valeur afin de partager son environnement avec les partenaires européens a suscité une entrée timide dans le projet. Si la réalisation des recherches et des diapositives a connu un succès relatif, la rédaction des questions s'est présentée comme un premier obstacle pour certains élèves. Ce sont ceux au niveau le plus fragile qui ont déclaré spontanément ne pas « être capables » de se confronter à ce genre d'exercice, alors même que ces éléments linguistiques auraient dû être en leur possession. Nous avons alors pu assister à une première prise de conscience de la part de ces élèves sur l'importance de l'apprentissage régulier des leçons, apprentissage inexistant l'année précédente en classe de seconde.

35 Cette présentation est visible à l'adresse suivante : <https://view.genial.ly/5bda70706fb42d463ebd9bfb/interactive-content-stay-human-introduction-for-quiz-copie>

3.1.3. Découvrir les pays partenaires et leur position géographique en Europe

Au cours de l'année précédente, le profil des néo-apprenants de la langue italienne au sein du LGT Félix Proto a connu un changement conséquent. En effet, jusqu'à la fin de l'année scolaire 2016/2017, l'italien était proposé en tant qu'option facultative dès la classe de seconde. Par conséquent, les élèves choisissant cet enseignement avaient un profil plus scolaire, ne rechignant pas à ajouter une matière supplémentaire à un emploi du temps déjà bien rempli. Le groupe classe était constitué de davantage d'élèves (environ 25, suite aux promotions de la discipline que nous effectuions dans les collèges de bassin). Il s'agissait souvent d'anciens latinistes, et la grande majorité d'entre eux poursuivaient leur cursus en série scientifique. A la rentrée 2017/2018, pour les raisons évoquées précédemment, l'italien a été proposé en tant qu'enseignement d'exploration, sans aucune promotion effectuée auprès des collèges de recrutement. Ainsi, les élèves optant pour cette discipline l'ont majoritairement fait pour « échapper » à d'autres enseignements tels que les principes fondamentaux de l'économie et de la gestion (PFEG) ou littérature et société (LS). Par conséquent, hormis quelques élèves plus scolaires, le profil de ce nouveau groupe présentait une passivité extrême en classe, ne fournissant aucun travail à la maison, et se contentant de notes médiocres aux évaluations. Cela a été d'autant plus problématique que le programme de seconde permet de construire les bases linguistiques sur lesquelles les deux années du cycle terminal s'appuieront en vue de l'épreuve orale de baccalauréat.

Persuadée en fin d'année précédente que ces élèves n'auraient pas poursuivi l'étude de l'italien en option facultative en classe de première, nous avons été interloquée à la rentrée 2018/2019, lors de l'accueil du premier cours d'italien de l'année. Exceptés, comme nous l'avons déjà remarqué, les élèves ayant été dans l'impossibilité de poursuivre cet apprentissage, tous les jeunes apprenants avaient décidé de continuer à fréquenter le cours d'italien, devenu non obligatoire. Nous nous sommes alors interrogée sur la raison de leur présence, puisqu'elle semblait continuer à se résumer à réunir des êtres invisibles pendant le cours de langue vivante. Au cours de discussions avec les autres enseignants, nous pensions percevoir une défiance envers l'apprentissage des langues étrangères. Les travaux menés pendant le projet ont cependant décelé un manque d'appétence plus ample envers les savoirs scolaires, et un manque de curiosité pour les enseignements reçus en général.

L'étape venant compléter les deux premières séances du projet était celle de la prise de connaissance des présentations des pays réalisées par les élèves partenaires, et la

vérification des connaissances acquises grâce au quiz interactif que les jeunes guadeloupéens ont initié³⁶. Ainsi, lors de la participation au quiz³⁷, nous avons constaté un manque flagrant de connaissance de la géographie européenne. Si, par exemple, pour seulement 2 élèves sur 12, il est évident que les Alpes se trouvent au nord de l'Italie, pour les autres ce serait une chaîne de montagne se trouvant tout au sud du pays. La mer Noire qui borde la Turquie est quant à elle totalement inconnue des jeunes apprenants, et la Grèce serait située dans le nord de l'Europe, et ne serait composée d'aucune île, pour la moitié de ces lycéens. Enfin, nous pouvons également remarquer que 6 élèves se sont trompés sur l'océan qui borde la Guadeloupe, persuadés qu'il s'agit de l'océan Pacifique.

Nous pouvons aisément nous interroger sur le nombre important de réponses erronées. Pourtant, chaque apprenant a consulté les présentations des pays partenaires pendant près d'une heure. Pour un certain nombre d'entre eux, ils semblent plutôt avoir survolé les productions que s'en être réellement imprégné. D'autre part, la méconnaissance de la géographie européenne interpelle, alors qu'elle est au programme de la classe de 3^{ème} au collège. Enfin, les apprenants savent depuis le début du mois de novembre quels sont les pays partenaires du projet. Ainsi, nous pouvons constater qu'ils n'ont pas fait preuve de curiosité en se renseignant et en cherchant les localisations exactes sur le continent européen. Nous sommes en droit de nous demander si c'est l'éloignement de l'Europe continentale qui traduit ces lacunes, au point de se désintéresser des pays qui la composent. Afin de mieux cerner le niveau de connaissances de la géographie de l'Europe, nous avons proposé aux élèves de compléter une carte vierge de l'Europe lors de la séance suivante.

³⁶ La lente mise en place du début du projet pour les enseignants novices (hormis les 4 enseignantes pilotes du projet, la quasi-totalité des autres enseignants partenaires n'avaient jamais mené de projet eTwinning) a ralenti la réalisation et la mise à disposition de ces présentations sur le twinspace, et des questions inhérentes dans le quiz. Ce n'est donc qu'au cours de la 8^{ème} séance, au mois de janvier 2019, qu'il a été possible de réaliser cette activité.

³⁷ Le quiz a été réalisé avec l'outil numérique en ligne kahoot.it. Il s'agit d'un outil permettant de jouer tout en vérifiant ses connaissances : l'enseignant est le maître du jeu, à partir de son ordinateur, il projette un tableau de bord, sur lequel figure le code du jeu. Les élèves se connectent à partir de leur smartphone, d'une tablette ou d'un autre ordinateur et insèrent leur prénom ou leur pseudonyme. L'enseignant fait alors dérouler le quiz, auquel les élèves répondent en utilisant leur appareil comme une télécommande pour cliquer sur la réponse correcte. C'est une activité très appréciée des élèves, qui crée une grande émulation. Très souvent, les élèves demandent à jouer une deuxième fois au quiz, et rivalisent alors sur le temps de rapidité de la réponse. Cela implique qu'ils aient en effet mémorisé la bonne réponse précédemment.

Il a donc été demandé aux apprenants de placer, dans un premier temps les 4 pays partenaires du projet sur un fond de carte, et dans un deuxième temps, d'y ajouter tous les autres pays européens connus. Le résultat a confirmé un déficit important dans la connaissance de la géographie européenne. Si l'Italie, dont la forme est aisément reconnaissable, a été placée par 11 élèves sur 12 (celle qui s'est trompée l'a placée en Allemagne), la Turquie et la Pologne n'ont été situées correctement qu'à 4 reprises, et enfin la Grèce à seulement 2 reprises. Nous pouvons remarquer également que la Turquie a été placée en Scandinavie pour 2 élèves, ou encore une fois à la place de la Pologne, et une autre fois à la place de la Bulgarie. La Grèce, quant à elle, a été située à la place de l'Espagne, de l'Allemagne, de la Pologne ou encore de la Roumanie, lui niant ainsi tout caractère méditerranéen. Enfin, la Pologne, lorsque les élèves l'ont indiquée, a été localisée à la place de l'Autriche, de la Roumanie, de la Suisse ou encore de l'Allemagne.

En ce qui concerne les autres pays européens, que les apprenants pouvaient placer selon leurs connaissances, on retiendra principalement l'Allemagne, le Royaume-Uni et l'Espagne. L'Allemagne a été placée correctement à 4 reprises, le Royaume-Uni et l'Espagne 8 fois chacun. Nous aurions pu nous attendre légitimement à ce que les deux derniers pays, étudiés forcément au cours de la scolarité, au moins en cours d'anglais et en cours d'espagnol, soit correctement placés par l'ensemble des apprenants. Cependant, tandis que 3 élèves ne placent pas l'Espagne, l'une d'entre eux la situe en Norvège. Sur cette même carte, l'Islande est d'ailleurs localisée en Afrique du Nord. Enfin, il est assez saisissant de constater que seul un tiers de ce groupe est capable de situer l'Allemagne, alors que les deux conflits mondiaux ont été étudiés au cours de la scolarité. Nous pouvons donc constater un véritable manque d'appétence pour les apprentissages scolaires qui vient confirmer que celui-ci est généralisé à l'ensemble des disciplines, et non simplement à l'enseignement des langues vivantes³⁸. Ce manque de curiosité en ce qui concerne les pays partenaires interpelle sur la difficulté qu'ont les jeunes apprenants à s'ouvrir à l'interculturalité. Dans cet esprit, nous avons également souhaité soumettre aux apprenants une carte vierge des Petites Antilles, afin de comprendre si l'environnement proche de la Guadeloupe est davantage

³⁸ A titre de comparaison, nous avons soumis ce même exercice aux élèves de 2nde et de Tale qui étudient l'italien au sein de l'établissement. L'immense majorité d'entre eux sait situer une grande partie des pays évoqués précédemment, et pour plus des $\frac{3}{4}$ des élèves de terminale, une vingtaine de pays sont placés correctement sur la carte.

maîtrisé. Ainsi, nous pouvons constater que le trio archipel guadeloupéen – Dominique – Martinique est globalement connu, même si 3 élèves n’ont pas su placer toutes les îles habitées de Guadeloupe. En revanche, Saint-Martin et Saint-Barthélemy, îles françaises encore récemment rattachées à la région Guadeloupe sont quasiment inexistantes. Nous pouvons observer des localisations qui nous interrogent. En effet, une carte situe Cuba à Trinité-et-Tobago, alors même que Cuba n’appartient pas aux Petites Antilles, mais se trouve beaucoup plus au nord. Haïti est placé tantôt sur l’île de Montserrat, immédiatement au nord de la Guadeloupe, tantôt à Trinité-et-Tobago, tandis que la République Dominicaine est située à Antigua, petite île au nord de la Guadeloupe. Par conséquent, certains élèves assimilent des États aux dimensions et à la population aussi imposantes que Cuba, Haïti ou la République Dominicaine à des îles aussi petites que situées totalement ailleurs dans l’arc antillais. Enfin, nous avons pu constater une confusion importante chez deux élèves, qui considèrent que la Guyane est une île, et que la Réunion fait partie de la Caraïbe.

Une méconnaissance de l’environnement géographique proche est donc également évidente. Les conceptions de ces apprenants quant aux îles et États de la Caraïbe démontrent une certaine indifférence pour les peuples et les cultures qui les entourent. Dans ce contexte singulier, il est légitime de s’interroger sur les associations que les élèves effectuent avec les langues de ces mêmes États.

3.2. La place des langues

3.2.1. Rapport aux langues et contact linguistique

Un questionnaire a été soumis en début de projet (4^{ème} séance) aux élèves afin de mieux cerner le rapport qu’ils entretiennent avec le français, le créole et d’autres langues vivantes, notamment celles étudiées dans le cadre scolaire, cf. Annexe 13, p.23 (2^o volume). Nous souhaitions observer la place que chacune de ces langues occupe dans la vie quotidienne des jeunes apprenants, à la maison, au sein de la famille ou dans le cadre d’activités. Nous voulions également savoir si, en dehors de l’école, ces élèves étaient en contact avec d’autres langues vivantes, aussi bien dans le cadre familial qu’au gré de leur quotidien en Guadeloupe ou d’éventuels voyages. Parallèlement à l’analyse de ce questionnaire, nous nous référerons également à un exercice de rédaction plurilingue qu’il a été demandé aux apprenants de réaliser. Il s’agissait de rédiger une courte présentation de soi (nom/prénom, âge, date de naissance, où l’on habite et avec qui, brèves descriptions physique et morale) dans les 5 langues qui composent leur environnement : français, créole

guadeloupéen, anglais, espagnol et italien. Nous souhaitons ainsi constater à quel niveau les élèves étaient capables de se présenter dans ces 5 langues.

3.2.1.1. Le français et le créole

Le français et le créole sont les deux langues que l'on entend quotidiennement en Guadeloupe. Dans les cours de récréation ou dans la salle des professeurs des écoles, dans la rue et dans les commerces, à la radio et à la télévision, les deux langues cohabitent. Cependant, les jeunes générations pratiquent beaucoup moins le créole que leurs parents, d'où une volonté régionale de valoriser davantage cet idiome, en le faisant entrer de façon plus systématique dans les enseignements scolaires. S'il est possible d'étudier le créole en LV2 ou en LV3 (la dénomination officielle étant LCR) dans certains établissements du second degré, le cas n'est pas généralisé. Nous allons observer le rapport entretenu par nos élèves avec le français et le créole, cf. Annexe 13, p.23 et p.28, questions 1 à 6 et cf. Annexe 14, p.34 (2° volume).

Avant d'analyser ces données, il est à noter que tous les parents de ces élèves parlent le créole guadeloupéen, à l'exception de deux élèves. Pour l'une, c'est le créole haïtien qui est parlé en famille, puisque les deux parents sont originaires de Haïti. Pour l'autre (née à Tours), le père, qui est né et vit toujours dans l'Hexagone, n'a jamais été confronté au créole.

Une grande majorité des élèves déclarent parler couramment le français et le créole, mais 2 apprenants estiment ne parler couramment que le français. Lorsqu'il s'agit de s'exprimer à l'oral, la majorité des élèves se sent plus à l'aise en français. Cependant, une jeune apprenante, Kiara, dont nous le niveau scolaire est très faible, pense être plus à l'aise en créole. La moitié des élèves comprend parfaitement le créole à l'oral, ce qui signifie qu'une autre moitié ne sent pas à l'aise lorsqu'il s'agit d'écouter cette langue. Nous verrons ensuite qu'en effet, les conversations en créole sont très réduites pour nombre d'entre eux. Pour la lecture, la totalité des jeunes guadeloupéens privilégie le français, n'étant pas confrontés au créole écrit, dans une société où cette langue est largement orale. Il en est de même pour l'expression écrite en créole, où seul un élève déclare être aussi à l'aise dans les deux langues. Il a d'ailleurs rédigé une présentation de lui en créole qui comporte les mêmes éléments que dans celle rédigée en français. Enfin, 7 élèves considèrent le français et le créole comme leurs deux langues maternelles, indissociables, tandis que 5 d'entre eux estiment qu'il ne s'agit que du français.

Ainsi, on peut observer que le français est la langue dans laquelle les élèves se sentent le plus à l'aise, mais que le créole conserve une part importante à l'oral pour plusieurs d'entre eux.

Nous allons désormais observer les contextes dans lesquels ces langues sont utilisées, cf. Annexe 13, p.25 et p.31, question 27 et cf. Annexe 15, p.35 (2^o volume).

Nous pouvons donc observer que si dans aucune famille on ne parle exclusivement en créole, c'est majoritairement dans les deux langues que les élèves s'expriment avec leurs mères, tandis que seuls deux apprenants ne communiquent qu'en français. Cependant, il faut préciser qu'un dialogue initié en créole n'attend pas forcément une réponse dans la même langue. En effet, nous avons distingué à chaque fois la prise de parole d'une personne, et la réponse de la part de l'élève. Ainsi, plus de la moitié des élèves répond systématiquement à sa mère en français, quelle que soit la langue dans laquelle elle s'est adressée à lui. Lors de conversations suite à ce questionnaire (j'ai demandé aux élèves de m'apporter plus de précisions concernant certaines réponses), plusieurs participants m'ont expliqué utiliser le créole avec leur mère uniquement sur le ton de la plaisanterie, ou pour échanger des phrases très banales, toutes les conversations plus sérieuses ayant lieu exclusivement en français. Le rapport n'est pas le même avec la figure paternelle (lorsque celle-ci est présente dans la vie du jeune, ce qui n'est pas le cas pour 3 élèves, qui ne la connaissent pas). Les pères parlent davantage en français à leurs enfants, tandis que 27 % d'entre eux utilisent les deux langues. Dans une seule famille, celle de Amandine P., le père ne s'exprime qu'en créole, et il s'agit là du créole haïtien, et dans une autre, celle de Nella, ce sont le créole, le français et l'anglais qui sont utilisés, le père étant d'origine dominiquaise. Pour ce qui est des élèves, ils répondent moins en créole aux sollicitations dans cette langue, privilégiant le français. Nous pouvons également souligner que dans la famille de Kiara, l'élève qui disait se sentir plus à l'aise à l'oral en créole qu'en français, le père ne s'exprime qu'en français, tandis que le créole est la langue privilégiée chez tous les autres membres de la famille. On observe donc globalement une différence de traitement des langues selon le parent interlocuteur.

Dans les fratries, la situation est encore différente. Les deux langues s'emploient indifféremment dans dix familles, tandis que dans celle de Anaïka, la seule élève qui estimait se sentir à l'aise uniquement en français, les frères et sœurs ne communiquent que dans cette langue. Enfin, comme nous l'évoquions précédemment, entre Kiara et ses frères et sœurs,

on ne parle qu'en créole. La communication dans les fratries est égalitaire : si on s'exprime en créole, la réponse apportée sera dans la même langue, et vice-versa avec le français.

Le dernier cas que nous exposons ici concerne les grands-parents. Tous les élèves n'ont plus leurs grands-parents (c'est le cas de Anaïka et Kiara) ou ne vivent pas dans le même État qu'eux (Amandine P. et Nella). Lorsque la communication intergénérationnelle existe, les grands-parents s'exprime généralement aussi bien en français qu'en créole. Cependant, à l'exception d'une élève, Suraiya, qui répond dans les deux langues à ses grands-parents maternels, tous vont répondre en français. Lorsque j'ai interrogé les jeunes guadeloupéens sur la raison pour laquelle ils ne répondaient jamais en créole à leurs grands-parents lorsque ceux-ci leur adressaient la parole dans cette langue, ils m'ont unanimement confié que cela leur semble inapproprié. Chelsea m'explique par exemple que « c'est comme ça, c'est un signe de respect » et Jérémy dit que ça lui « ferait bizarre de leur parler en créole ». Mathieu, chez qui parents et enfants ne communiquent qu'en français, explique que dans sa famille, le créole « est vu de manière vulgaire ». Il ajoute que « ça ne se fait pas de s'adresser à l'adulte en créole ».

Le même constat est effectué dans les réunions de famille, les activités sportives ou musicales, la fréquentation de l'église (9 élèves vont régulièrement à l'église en famille), cf. Annexe 13, p.25 et p.31, question 27 (2^o volume).. Lorsqu'un adulte s'adresse au jeune en créole, celui-ci lui répond en français, excepté dans des contextes d'associations culturelles, occasions pendant lesquelles les apprenants se permettent de répondre en créole. C'est le cas de Jade, qui appartient à un groupe de carnaval, ou de Samuel, qui joue dans un orchestre de steel pan, un instrument de percussion caribéen inventé à Trinidad.

Ainsi, nous avons pu observer le traitement inégal du français et du créole au sein des familles, et les valeurs différentes que les élèves, dans leur majorité, leur accordent. Le constat selon lequel les jeunes guadeloupéens parlent de moins en moins le créole dans leur vie quotidienne s'impose. Si les jeunes continuent de le parler entre eux, ils se nourrissent moins des apports des adultes, par manque de communication d'égal à égal, et pratiquent certainement un créole appauvri de toutes ses subtilités. D'ailleurs, dans l'exercice de rédaction plurilingue demandé, si l'un des élèves, Rabynaël, le seul qui se déclarait aussi à l'aise à l'écrit en français qu'en créole, a écrit un texte grammaticalement correct, tous les autres apprenants ont réalisé l'exercice laborieusement, avec des constructions et des

orthographe parfois fantaisistes³⁹. Cela concerne 4 élèves, puisque tous les autres ont renoncé à rédiger leur présentation en créole, ne s'en sentant pas capables, même Kiara, pour qui cette langue est omniprésente à l'oral dans l'environnement familial.

3.2.1.2.. Les autres langues vivantes

Le groupe d'apprenants est exposé depuis plusieurs années à l'enseignement des LV. Si une seule élève a bénéficié d'un éveil aux langues ou d'un enseignement précoce de l'anglais depuis la maternelle, c'est à partir de l'école élémentaire que la quasi-totalité du groupe a reçu des cours de LV, cf. Annexe 13, p.25 et p.30, questions 15 et 16 (2° volume). Certains ont étudié l'anglais, d'autres l'espagnol, ou encore les deux langues à la fois. Une seule élève, Kiara, a reçu un enseignement du créole, mais sur une seule année scolaire.

Pour tous, l'anglais est la LV1, étudiée depuis l'entrée en collège, la LV2 est l'espagnol et la LV3 est l'italien. Samuel a également étudié l'allemand en initiation au collège, et Chelsea a étudié le créole en même temps que l'espagnol au collège dans le cadre d'une expérimentation. Dans le questionnaire, il a été demandé dans quelle langue apprise à l'école (uniquement les trois LV étudiées durant cette année scolaire) les élèves se sentent le plus à l'aise selon quatre compétences langagières, cf. Annexe 13, p.23 et p.29, questions 7 à 12 (2° volume).

Nous observerons ici uniquement les deux compétences liées à l'expression orale et à l'expression écrite.

En expression orale, les élèves qui se sentent le plus à l'aise en espagnol concernent plus de la moitié de l'effectif, l'anglais concernant 36 % des élèves, et l'italien 9 %, cf. Annexe 16, p.36 (2° volume). Ce dernier chiffre ne concerne qu'un élève, Mathieu, qui considère qu'il lui est plus facile de s'exprimer en langue italienne que dans toute autre langue, alors qu'il ne la pratique, en ce début d'année scolaire, que depuis un an. Il est vrai que cet élève s'est toujours montré volontaire pour prendre la parole en cours, c'est d'ailleurs lui qui se met en scène le plus volontiers dans le reportage de présentation du lycée à

³⁹ Ne maîtrisant pas suffisamment le créole, j'ai demandé à ma collègue enseignante de LCR de contrôler les travaux des élèves.

destination des partenaires européens⁴⁰. Parmi les langues en 2^{ème} position, les élèves placent l'italien, ex-aequo avec l'espagnol. Enfin, l'anglais est considéré comme la langue dans laquelle les apprenants sont le moins à l'aise pour s'exprimer oralement pour plus du tiers du groupe, tandis que l'italien concerne plus de la moitié des élèves. Nous pouvons, dans un premier temps, nous étonner du peu de succès de la langue anglaise dans l'aisance de l'expression orale, alors même qu'il s'agit de la langue la plus longuement étudiée, puisque c'est leur LV1. Ensuite, l'italien, langue récemment abordée, connaît un engouement plutôt louable parmi les langues placées en deuxième position. Cette lecture pourrait sembler flatteuse pour l'enseignante, si elle ne connaissait pas le réel niveau de ses élèves. Nous pouvons ici rappeler le profil particulièrement passif des apprenants durant l'année de 2^{nde}, qui n'a pas évolué en début de classe de 1^{ère}. Ainsi, nous pouvons supposer que l'italien jouit de cette image positive en contraste avec le peu d'engouement que les élèves rencontrent pour les autres langues étrangères étudiées. Un indicateur plus précis, qui pourra être complété par l'analyse de l'exercice de rédaction plurilingue, est celui de l'expression écrite, cf. Annexe 17, p.37 (2^o volume).

En ce qui concerne l'expression écrite, plus de la moitié des élèves s'estiment le plus à l'aise en espagnol. C'est cependant l'italien, qui est majoritaire dans la 2^{ème} langue la mieux maîtrisée pour s'exprimer à l'écrit, suivie par l'espagnol, puis par l'anglais⁴¹. Enfin, la moitié des élèves se sentant le moins à l'aise à la rédaction de l'écrit choisissent l'italien, puis l'anglais, et pour finir l'espagnol. Par conséquent, nous pouvons observer que l'anglais représente à nouveau un pourcentage assez incohérent avec le nombre d'années d'études de la langue, et que l'italien recueille étrangement un pourcentage assez élevé, alors même que son apprentissage est très peu avancé par rapport aux autres disciplines linguistiques. Si nous nous intéressons aux travaux recueillis lors de l'exercice de rédaction plurilingue, nous pouvons obtenir de nouveaux éclairages.

Suraiya, qui place l'anglais comme 1^{ère} langue, l'italien en 2^{ème} place et l'espagnol en dernière position pour l'aisance dans l'expression écrite, fournit en fait le même texte

⁴⁰ Reportage, déposé sur le twinspace, et qui peut être visionné à partir du lien suivant : <https://youtu.be/TbWZYMbywzo>.

⁴¹ Toutes les langues n'ont pas été positionnées par l'ensemble des élèves, Kiara ayant refusé de donner un ordre d'aisance dans les items proposés, cf. Annexe 13, p.29, questions 9 à 12 (2^o volume).

dans les 3 langues, à la différence près qu'elle est capable d'exprimer sa date et son lieu de naissance en anglais, et pas dans les deux langues latines. Il sera par conséquent intéressant d'observer le panorama des langues de son environnement, et les sentiments qu'elle accorde à l'espagnol, qui viendront peut-être expliquer le classement qu'elle effectue entre l'espagnol et l'italien, classement qui était semblable pour la compréhension orale. Amandine P. place l'anglais en 3^{ème} position, ce qui ne correspond pas à l'exercice qu'elle a réalisé, la rédaction en anglais étant plus complète et plus correcte que dans les autres langues.

Le cas de Nella est intéressant : elle place l'anglais en 2^{ème} position en expression écrite et en 3^{ème} position en expression orale. Cependant, Nella entend quotidiennement parler anglais à la maison, s'agissant de la langue maternelle de son père, né à la Dominique. Les qualités de l'expression orale et de l'expression écrite ne sont pas toujours liées (songeons au cas de Kiara, dont la langue privilégiée est le créole, et qui s'est sentie incapable de rédiger dans cette langue), par conséquent nous pouvons à juste titre nous interroger sur l'image de l'anglais pratiqué par Nella qui lui est renvoyée au sein du contexte familial. A nouveau, nous porterons une attention particulière au panorama des langues qu'elle réalisera.

Le profil de Jade mérite également que nous nous y intéressions. Cette jeune apprenante, comme nous le verrons par la suite, voyage fréquemment à l'étranger. Elle place également l'anglais en 3^{ème} position, précédé par l'espagnol puis l'italien. Cependant, dans son exercice, les 3 langues s'entremêlent, aucune n'est correcte et des éléments linguistiques espagnols apparaissent en anglais et en italien. Il s'agit pourtant de l'élève du groupe ayant obtenu sur l'ensemble des trois trimestres la meilleure moyenne générale.

Mathieu, qui, pour rappel, avait placé l'italien en 1^{ère} position pour l'expression orale, a positionné l'anglais puis l'italien pour l'expression écrite. Or, son exercice est bien plus concluant en anglais et en espagnol, qu'en italien. Il m'expliquera que les cours de LV1 et de LV2 « ne donnent plus envie de progresser » et qu'une opportunité nouvelle lui a été offerte avec l'apprentissage de l'italien.

Enfin, nous évoquerons un dernier profil, celui d'Amandine A., fortement impliquée dans le projet tout au long de l'année, qui aime beaucoup l'espagnol. C'est le cas également avec l'anglais (cette jeune fille place l'espagnol puis l'italien devant l'anglais en expression écrite), pour lequel elle nous confiera « j'ai beaucoup de difficultés avec l'anglais, pourtant

j'aime cette langue, mais je ne comprends pas l'utilité des cours. Je voudrais communiquer en anglais. En italien c'est différent, on communique avec des vrais gens. A la maison, j'apprends l'italien à ma maman et à mes sœurs ». Amandine A. a pourtant un niveau faible en italien, toute passionnée qu'elle est, les leçons n'étant pas apprises régulièrement. A l'occasion de l'entretien associé à la lecture de ce questionnaire, elle est restée dans la salle jusqu'à ce que tous les élèves soient sortis, puis s'est approchée pour nous demander « Madame, pourquoi est-ce que vous nous posez toutes ces questions ? », nous lui avons donc expliqué que nous cherchions à mieux comprendre pourquoi et comment certains obstacles pouvaient freiner un investissement plus accru dans l'apprentissage de l'italien, et que cette clé passait peut-être par une meilleure connaissance de notre part du rapport que les élèves du groupe entretiennent avec les autres langues vivantes étudiées. Amandine A. a répondu à cela « c'est bien ce que vous faites, essayer de nous comprendre. Plus de professeurs devraient faire ça ».

Ce que soulèvent Amandine A., la communication avec de réels locuteurs, est alors en train de prendre forme dans le projet de télécollaboration. Les élèves commencent à prendre conscience, nous en sommes à la 4^{ème} séance du projet « Stay human », qu'ils font partie d'une communauté d'apprentissage, et que cette année, la dimension du cours d'italien sera différente, allant bien au-delà du cours traditionnel. Il convient cependant, avant d'exposer les différentes activités qui ont permis d'aller vers un développement de la compétence de communication interculturelle et une ouverture à l'altérité, de s'arrêter sur le contact linguistique hors de la salle de classe, auquel ont pu être confrontés ces jeunes linguistes.

3.2.1.3. Le contact linguistique

Lorsque l'on interroge les apprenants sur le nombre d'opportunités de contact linguistique auxquelles ils ont été exposés, nous prenons conscience que ceux-ci sont limités, bien que favorisés par la présence de communautés d'origine étrangère telle que nous l'avons exposée dans une partie précédente. Les élèves ont cependant davantage entendu des langues étrangères qu'ils n'en ont pratiquées. Nous allons d'abord nous intéresser aux contacts linguistiques qui concernent l'ensemble du groupe, et qui ont pu avoir lieu au sein de l'archipel guadeloupéen, cf. Annexe 13, p.27 et p.32, questions 29 et 30 et Annexe 18, p.38 (2^o volume).

Dans le groupe, 9 élèves déclarent avoir entendu des langues étrangères au sein de l'archipel. Il est étonnant que cela ne concerne pas l'ensemble des apprenants, la variété de ressortissants de pays étrangers étant importante, et l'afflux toujours plus croissant de touristes européens et américains rendant difficilement incontournable le contact linguistique sur les plages par exemple. Un tiers des élèves concernés a déjà entendu parler espagnol, dans la quasi-totalité des cas, de la part de résidents en Guadeloupe, ressortissants des pays hispanophones de la Caraïbe. L'anglais est la 2^{ème} langue citée, avec près d'un quart des contacts, encore une fois avec des résidents. C'est également le cas du chinois, précisément dans les commerces. Le créole haïtien est également cité, tout comme le yoruba (en contexte familial) et l'arabe, par le contact avec des résidents d'origine syrienne.

Lorsqu'il s'agit de demander aux élèves s'ils ont eux-mêmes parlé une langue étrangère en dehors du cadre scolaire, les réponses sont moins importantes. Seuls 4 apprenants déclarent s'être mis en position de locuteur dans un contexte exolingue. Il s'agit de l'anglais, principalement à la maison ou avec des amis anglophones, de l'espagnol, échangé avec des amis hispanophones, de l'italien avec des touristes ou encore du lingala, que l'une des élèves pratique au sein d'une association culturelle.

Comme nous pouvons le constater, les situations de contact linguistique sont assez faibles pour nos élèves au sein de l'archipel, et l'on peut légitimement s'en étonner tant les occasions peuvent être nombreuses. Nous avons évoqué précédemment que les contacts entre les différentes communautés présentes en Guadeloupe sont complexes. Les élèves de ce groupe habitent majoritairement dans la commune des Aymes, qui concentre à elle seule un quart des immigrés en Guadeloupe. Par conséquent, nous pouvions supposer que le contact avec ces immigrés aurait été plus fréquent, ne serait-ce que par la fréquentation du voisinage. Un peu plus de la moitié des apprenants a eu la possibilité de voyager vers l'Hexagone, ce sont d'ailleurs quasiment tous les mêmes qui ont eu l'occasion de se rendre à l'étranger. Les voyages à destination de l'ancienne métropole concernent des visites chez la famille, principalement en région parisienne. Selon les jeunes guadeloupéens, ils ne semblent pas avoir suscité d'exposition à des langues étrangères, hormis Suraiya qui a eu l'occasion d'entendre de l'italien dans un contexte familial.

Il est évident que les voyages permettent d'entrer en contact avec des cultures et des langues différentes. Les destinations prisées par les familles sont celles de la Caraïbe et de l'Amérique du Nord. Elles ont donné lieu à des contacts linguistiques principalement en

anglais et en espagnol. Rarement les apprenants déclarent avoir entendu la langue sans la pratiquer un minimum. Ainsi, Anaïka, lors d'un voyage à Miami, a eu l'occasion de s'exercer en anglais et en espagnol, tout comme Samuel qui s'est rendu au Canada et à Trinidad pour des tournois sportifs. Les îles de la Caraïbe, majoritairement anglophones et hispanophones ont également permis à Chelsea, Jade, Mathieu, Nella ou encore Suraiya de s'exposer à un contact linguistique.

Si certains élèves ont donc eu l'opportunité de se confronter à d'autres langues et à d'autres cultures en voyageant, ce n'est pas le cas de 5 autres apprenants qui n'ont jamais quitté l'archipel guadeloupéen. Quel est donc le rapport que peuvent entretenir ces élèves avec les langues étrangères ? Quelles associations effectuent-ils avec ces langues ? Nous pouvons nous interroger sur le lien que peuvent effectuer certains élèves avec les contacts interculturels et linguistiques qu'ils ont eu au cours de leurs voyages, ainsi que l'absence de contacts qui peut influencer certains rapports, affectifs ou conflictuels, que d'autres entretiennent. Nous allons donc nous intéresser à la réalisation d'un panorama des langues qui composent l'environnement des jeunes apprenants guadeloupéens.

3.3. Un panorama des langues vivantes

3.3.1. Le dessin réflexif

3.3.1.1. La démarche

Le dessin se perçoit et se construit comme un texte visuel, il appartient à une « texture du discours » (Ricoeur), dont les valeurs et le sens sont construits et négociés dans leur déroulement discursif entre pairs, participants et chercheurs. Il induit aussi des effets de prise de distance qui permettent des formes de transaction ou médiation métaphorique entre les contextes, et l'innovation au niveau du sens. Selon Giordan, il est indispensable de comprendre les (pré)conceptions des élèves car celles-ci correspondent à la structure de pensée sous-jacente à l'origine de ce que l'élève pense, dit, écrit ou dessine. Ces (pré)conceptions sont le socle sur lequel l'apprenant construit les nouveaux savoirs et donc, ses apprentissages, et elles appellent la prise de recul, la distanciation, nécessaires à tout processus de transformation.

La démarche des chercheurs qui ont recours au dispositif du dessin réflexif s'articule en deux éléments : d'une part, une présentation et une analyse d'outils développés dans le cadre d'une enquête, c'est-à-dire la conceptualisation d'un rapport aux langues par le biais

par exemple d'une vision du plurilinguisme, et d'autre part une discussion sur le dessin réflexif utilisé dans une approche de co-construction des connaissances.

La formulation de la consigne a un rôle central. Il est important d'essayer d'ancrer la tâche dans l'expérience de l'apprenant, de la contextualiser, de laisser un espace de liberté et d'utiliser un vocabulaire simple. Il est important de réfléchir au contexte de déroulement de la tâche et aux modes de groupement : la production du dessin peut avoir lieu en groupe (il est alors intéressant d'observer la dynamique de production du dessin dans des activités collaboratives impliquant des négociations discursives) ou en solitaire. Ce qui compte c'est que le participant ait un rôle partagé, actif et réflexif dans la production des observables et leur interprétation dans une perspective constructiviste. Molinié (2009 : 22) présente le dessin comme réflexif et l'élément d'une herméneutique du sujet plurilingue. Dans le contexte réflexif, l'interprétation ne peut s'opérer que dans la mise à distance de l'expérience et de l'activité langagière qui y prend son sens. Il s'agit d'un dispositif de recherche qui associe dessin et verbalisation qui permet la mise en mouvement d'un imaginaire. Pour Razafimandimbimanana (2009 : 144), le dessin est un acte réflexif parce que « le sujet–dessinateur s'[y] engage dans un processus de sélection (thèmes, angles de vue, techniques graphiques, finalités), d'organisation (mise en priorité) et de positionnement (choisir et assumer ses choix) ». Le dessin, tracé graphique permettant à l'apprenant d'exprimer son monde, se voit endosser dès lors un statut d'action, de médiation sémiotique et interactionnelle, de distanciation et de création (Molinié, 2009 : 10), qui permet la circulation entre différents espaces d'interprétation.

L'entretien qualitatif compréhensif (biographique ou d'explication), l'autocommentaire, la dictée ou l'enregistrement des interactions en situation sont indispensables à la validation du point de vue et des conceptions du monde des jeunes locuteurs. Les chercheurs se doivent d'adopter des postures de recherche compréhensives, réflexives et interprétatives. Le dessin réflexif permet donc de placer l'apprenant dans une démarche réflexive, le rendant un peu plus acteur de ses apprentissages par le rapport qu'il entretient avec les langues. Le recours au dessin devient un révélateur de son implication. Le dialogue engagé avec ses pairs et/ou le chercheur dans un deuxième temps, permet une projection dans le passé ou dans le futur ainsi qu'une ouverture sur ses représentations. Ces dernières lui permettent éventuellement, si ce n'est pas le cas, une ouverture vers les autres

apprenants/locuteurs et une prise de conscience de sa place au sein d'une communauté linguistique (la classe, la famille, la société) plus ou moins large.

3.3.1.2. La consigne

Dans le cadre de notre recherche-action, nous avons demandé aux élèves de réaliser un panorama des langues qui constituent leur biographie langagière. Cette démarche nous a été inspirée par des lectures dans le cadre de nos diverses tâches formatives du cours de méthodologie du mémoire, et dans le cadre du cours de médiations plurilingues et interculturelles en didactique, dispensé par Mme Molinié. Ainsi, en guise de consigne, nous avons nous-même “joué le jeu”, et avons présenté aux élèves le panorama des langues que nous côtoyons ou que nous avons côtoyées au cours de notre vie, et dans le même temps, nous avons commenté pourquoi et comment ces langues font ou ont fait partie de notre environnement, cf. Annexe 19, p.39 (2^o volume). Dans un second temps, nous avons souhaité faire un exemple en sélectionnant une des langues du panorama, et en évoquant ce à quoi nous l'associons. Afin d'être certaine que les élèves ne se seraient pas inspirés de notre exemple, nous avons choisi de présenter une langue qu'ils n'étudient pas, le russe.

L'étude de cette langue, qui a été notre LV3 au lycée, nous a fascinée. Le dessin, projeté, a été dévoilé au fur et à mesure aux élèves, cf. Annexe 20, p.40 (2^o volume). A chaque “clic” de souris, un nouvel élément apparaissait. Le premier élément a bien entendu été celui placé au centre, c'est-à-dire le nom de la langue, en français, mais également en russe. Ensuite, le dessin est à lire dans le sens des aiguilles d'une montre, en partant de l'alphabet en haut à droite.

La découverte de l'alphabet cyrillique et son apprentissage, jusqu'à sa maîtrise en lecture et en écriture ont provoqué chez nous un grand enthousiasme (la petite fille qui saute de joie). Dans un second temps, nous avons montré le drapeau de l'URSS (en questionnant les élèves pour savoir s'ils le connaissaient, et seul l'un d'entre eux a su l'identifier) puis nous avons projeté le nom de l'ancien État fédéral. Pour nous, le russe était alors la langue de l'URSS dont l'éclatement était très récent. Nous avons alors fait référence au polonais qui apparaissait dans notre panorama des langues. C'était la langue de notre grand-mère maternelle, langue qu'elle n'a pas souhaité nous transmettre (par souci d'intégration, elle avait beaucoup souffert de rejet lors de son arrivée en France) mais qui a bercé notre enfance. Nous expliquions donc aux apprenants que notre grand-mère avait très mal vécu notre apprentissage de la langue russe, qu'elle considérait toujours comme celle de l'ennemi, ayant

vécu l'invasion des soviétiques en Pologne en 1939. Nous avons trouvé intéressant de mettre en lumière les conflits générés par les langues qui peuvent apparaître dans des contextes familiaux. Cela ressortira peut-être chez les élèves au cours des entretiens réflexifs. Dans le dessin, se déroulent ensuite la fascination d'enfant pour la très colorée cathédrale Saint-Basile de la Place Rouge de Moscou, puis pour les matriochkas : étudier une langue c'est aussi se référer à la culture du/des pays où elle est parlée. Et enfin, nous avons évoqué la découverte des déclinaisons, cet immense moment de solitude que notre enseignante n'avait pas détecté. C'est ce que représente le personnage qui se gratte la tête : "mais qu'est-ce que c'est que cela ?". Puis les petits têtes qui éprouvent tour à tour une grande détresse et de l'agacement, ce sont les sentiments qui nous envahissaient lorsque nous avons dû, seule, apprendre à comprendre à quoi correspondaient les cas des déclinaisons, à une époque où la grammaire et nous-même étions plutôt ennemies. Mais c'est grâce à l'apprentissage du russe que nous avons enfin compris les rouages de la grammaire, et nous dirions même que c'est grâce à cela qu'aujourd'hui nous sommes très attentive aux réactions de nos élèves lorsque nous abordons des règles grammaticales en classe, car nous savons que même en français, elles ne sont pas forcément acquises. Enfin, nous concluons notre dessin par un avion et un cœur, qui symbolisent notre fort désir de visiter la Russie un jour, et d'y communiquer en langue russe.

Une fois cet exemple montré aux élèves, nous leur avons demandé de réaliser à leur tour le panorama des langues qui composent leur environnement. Pour cela, nous leur avons donné un grand poster (deux feuilles A3 collées), des feuilles de brouillon et des boîtes de feutres et de crayons de couleur. Nos élèves sont des adolescents, ils ont entre 16 et 17 ans, et le fait de leur demander de dessiner n'a pas été très bien accueilli par plusieurs d'entre eux ("je suis nulle en dessin"), nous les avons donc autorisés à s'inspirer d'images trouvées sur internet grâce à leur téléphone portable. Une fois les travaux récupérés, nous avons procédé aux entretiens réflexifs, qui ont été répartis sur plusieurs séances.

3.3.2. Un panorama commun et parfois varié

Tout être, et encore plus chez les apprenants guadeloupéens, est un sujet plurilingue. Nous souhaitons, au travers de cette activité, leur en faire prendre conscience et leur permettre d'adopter une posture réflexive lors de la réalisation du dessin, puis lors de l'entretien qui a suivi. Nous avons été étonnée de constater que pour certains élèves, les langues qui composent leur environnement vont bien au-delà des 5 langues principales

évoquées lors du questionnaire. Nous pouvons ainsi observer les langues qui ont été citées dans les 12 panoramas réalisés, cf. Annexe 21, p.41 (2° volume).

Les apprenants ont majoritairement cité les 5 langues principales, même si certains ont omis des langues, par oubli (l'espagnol pour Nella ou l'italien pour Chelsea) ou volontairement (Kiara, qui déteste l'anglais). Les élèves qui font apparaître d'autres langues expriment, lors de l'entretien réflexif, une différenciation entre « les langues que j'étudie » et celles « que je voudrais apprendre ou que j'aimerais connaître ». C'est le cas de Suraiya qui souhaiterait connaître le tamoul, langue de son grand-père maternel, ou encore l'arabe, parlé par l'une de ses amies d'origine syrienne, langue qu'elle trouve « bizarre » mais qu'elle « aime bien », cf. Annexe 22, p. 42 (2° volume). C'est également le cas de Mathieu, Nella et Amandine P. , qui nourrissent une curiosité envers les langues asiatiques. Mathieu affecte particulièrement le japonais, après avoir découvert les mangas, cf. Annexe 23, p.43 (2° volume). Il est également le seul des élèves à n'avoir pas inclus le créole dans son panorama, nous avons en effet vu précédemment qu'il ne communique jamais en créole avec ses parents, et rarement avec d'autres personnes. Nella (cf. Annexe 24, p.44, 2° volume) et Amandine P. (cf. Annexe 25, p.45, 2° volume) partagent une même passion pour les langues asiatiques, le japonais, mais aussi le thaï, le coréen ou le mandarin, qu'elles ont découvert en visionnant des « drama » (séries télévisées) ou en écoutant du K-pop (un courant musical originaire de Corée du sud). Enfin, pour des raisons que nous avons déjà évoquées, Samuel fera apparaître l'allemand (qu'il n'a pas aimé) et Amandine A. représentera le lingala. En revanche, Jérémy occultera le yoruba, la langue de son père, en expliquant, suite à l'une de nos sollicitations à la fin de l'entretien réflexif, ne pas avoir de contact direct avec cette dernière, cf. Annexe 26, p.46 (2° volume).

On remarque par conséquent que, bien que le yoruba soit une langue présente dans son environnement, Jérémy ne peut pas se l'approprier, n'y ayant jamais été initié par son père.

Dans l'ensemble des panoramas, on remarque les associations qui sont faites avec ce que l'on appelle communément les « clichés » propres à chaque langue/culture. Nous reviendrons plus avant sur ces derniers. Cependant, nous pouvons constater que l'anglais et l'espagnol font référence aux pays européens, berceaux de ces langues. En effet, comment s'expliquer que, dans un contexte caribéen, proche d'îles hispanophones et des côtes de l'Amérique latine, l'espagnol soit très fréquemment associé à l'Espagne ? Pour l'anglais, la

situation est similaire, la référence allant souvent vers l'Angleterre, que bon nombre d'élèves ne savaient d'ailleurs pas placer sur la carte de l'Europe. Une réponse, qu'en qualité d'enseignante de LE, nous pouvons déjà apporter, peut-être confortée par les propos de Rabynaël, cf. Annexe 27, p.46 (2° volume).

Rabynaël a raison. Il a toujours étudié l'anglais au travers de manuels conçus principalement pour la France hexagonale, qui privilégient le Royaume-Uni dans ses programmes de collège, et qui n'offrent pas l'ouverture interculturelle que tout élève guadeloupéen devrait avoir, ne serait-ce que sur l'île voisine de la Dominique, ou encore sur celle de Sainte-Lucie, qui a vu deux de ses compatriotes recevoir un prix Nobel lors de ces dernières décennies. Mathieu évoque également l'Angleterre, grâce à une tasse de thé. Jérémy fait la distinction entre « deux gros blocs » que sont l'anglais britannique, et l'anglais des États-Unis, lors de la réflexion spontanée qu'il fait : « Déjà, y'a plusieurs anglais, deux gros blocs, celui de la *Bretagne, celui des États-Unis, et ils sont différents ».

Jade est la seule apprenante à associer les États-Unis (où elle a voyagé à plusieurs reprises), l'Angleterre (dont on lui a dit que c'est un très beau pays et qu'elle aimerait visiter) et les îles caribéennes anglophones de Sainte-Lucie et de Saint-Martin, dont est originaire l'une de ses tantes.

De la même façon, les apprenants associent quasiment uniquement le français à l'Hexagone. Il est intéressant de remarquer les associations faites entre la langue française et les images véhiculées chez les élèves, qui rivalisent avec les stéréotypes qu'il est commun de rencontrer lorsque l'on s'intéresse aux visions que les étrangers ont de la France.

3.3.3. Langues maternelles et langues de l'école

3.3.3.1. Le français, une langue maternelle associée à l'Hexagone

Lors des entretiens réflexifs, les apprenants ne se sont pas attardés sur la langue française, cependant, en observant leurs productions, on remarque immédiatement la récurrence des représentations du drapeau français (8 fois) mais surtout celles de la Tour Eiffel (6 fois) et du pain et/ou des croissants (7 fois). On trouve aussi le football (3 fois) et le vin (2 fois). Le français est aussi associé à l'école (4 fois), que ce soit comme langue de scolarisation, ou en rapport à la discipline étudiée dans le cadre des épreuves anticipées du baccalauréat que les élèves passeront en fin d'année. Lors des entretiens, les élèves ont tous indiqué l'Hexagone comme « la France », ce qui est très courant en Guadeloupe. Rarement,

les élèves font la distinction entre les deux, parlant souvent même de « pays » pour désigner la Guadeloupe. Sur son panorama, Rabynaël explique avoir indiqué la distance entre la Guadeloupe et la « France », qui serait de 8 000 km pour lui, alors qu'en réalité l'archipel est bien moins éloigné, se situant à 6 750 kilomètres de Paris.

3.3.3.2. Le créole, un rapport affectif

La moitié des élèves associent au créole le gwo ka, tambour traditionnel de Guadeloupe, indiquant ainsi une forte relation entre cette langue et les traditions. Nombreux sont les apprenants qui évoquent lors de l'entretien un rapport très fort avec le créole et la Guadeloupe, comme Jade qui souligne « le créole, c'est la Guadeloupe, et la Guadeloupe, c'est une île que j'adore, c'est mon île ». Plage, soleil, cocotier, crabe, zouk, chaleur sont autant d'éléments qui représentent la Guadeloupe, et par association le créole guadeloupéen. Le créole, c'est aussi une langue de communication informelle, représentée par deux jeunes femmes qui discutent pour Amandine P, (cf. Annexe 25, p.45, 2° volume), ou par un téléphone portable pour Anaïka. Parfois, le créole est aussi associé à un aspect plus conflictuel, comme chez Jérémy (cf. Annexe 28, p.47, 2° volume), qui a représenté un phylactère contenant divers caractères, cf. Annexe 29, p.48, (2° volume).

Jérémy était assez gêné d'exprimer cet avis sur la langue créole. On peut également remarquer une association entre dispute et créole dans le panorama d'Amandine P. (cf. Annexe 25, p.45, 2° volume), qu'elle expliquera ainsi « quand les gens se disputent, c'est toujours en créole ». D'ailleurs, lors des entretiens qui avaient accompagné les questionnaires, plusieurs élèves avaient fait remarquer qu'à l'occasion des activités sportives en club auxquelles ils participent, le créole prend bien souvent la place du français lorsqu'il s'agit d'exprimer une vive émotion (but marqué, victoire ou agacement, jurons) ou pour plaisanter. Enfin, Amandine A. évoque le rapport compliqué qu'elle lie avec le créole, cf. Annexe 30, p. 48 (2° volume).

Le rapport qu'entretien Amandine A. avec le créole est particulier : elle le considère comme sa langue maternelle, mais ne se sent légitime en le parlant. Elle ne l'utilise que pour plaisanter ou pour exprimer de l'énervement, mais le mélange avec le français. D'ailleurs,

au cours de l'entretien, elle mélangera français et créole, en prononçant plusieurs fois « cette *lang-lasa*⁴² ».

3.3.3.3. *L'anglais, une langue conflictuelle*

La moitié des élèves de ce groupe n'apprécient pas du tout l'anglais. Lorsque l'on s'intéresse davantage aux raisons pour lesquelles cette langue ne remporte aucun succès auprès d'eux, on se rend compte que bien souvent, ils évoquent l'anglais enseigné et non la langue en elle-même. Amandine P. déclare « je comprends rien en anglais à l'école » mais « j'adore les séries en anglais ». Jade précise « j'aime pas trop l'anglais à l'école, mais j'aime bien en dehors » et « j'ai mis Netflix [sur son panorama] parce que je regarde beaucoup de séries en anglais pour pouvoir m'aider à l'apprentissage à l'école ». Lorsque je suis revenue avec elle sur son rapport avec l'anglais, Jade, qui voyage beaucoup en Amérique du Nord, a expliqué : « il y a deux anglais, celui de l'école et l'autre, des voyages. Je ne suis pas très intéressée par les thèmes qu'on fait en classe ». Amandine A. s'interroge aussi sur l'utilité de ce qu'on lui apporte en cours, cf. Annexe 31, p.49 (2^o volume).

On observe chez les élèves qui n'apprécient pas l'anglais un reproche vis-à-vis de l'enseignement qui leur est proposé à l'école. Ces élèves souhaiteraient que l'anglais serve réellement à communiquer en situation, et ne se cantonne pas à la discipline scolaire qui leur est imposée. Cependant, le cas de Nella interpelle. Elle a la possibilité de communiquer en anglais au sein de sa famille, son père et son oncle, d'origine dominiquaise, communiquant exclusivement en anglais, mais avoue ne pas aimer la langue parce qu'elle est en situation d'échec à l'école, cf. Annexe 32, p.50 (2^o volume). Nella effectue donc un blocage pour s'exprimer oralement en anglais, alors même qu'elle a les ressources nécessaires que d'autres élèves émettent le désir d'avoir. Ce blocage est peut-être dû à l'interdiction donnée par sa mère de pratiquer cette langue avec son père dans son enfance. Il est possible que sa mère ne souhaitait pas voir sa fille, enfant d'un père immigré, stigmatisée lorsqu'elle était petite. Dans tous les cas, ce n'est pas l'école qui a ensuite donné à Nella l'envie de s'exprimer en anglais. Cette élève nous confiera n'avoir jamais dit à aucun de ses professeurs d'anglais que son père est anglophone.

⁴² « Lang-lasa » signifie « cette langue » en créole guadeloupéen.

3.3.3.4. L'espagnol, une langue appréciée en manque de références

L'espagnol est apprécié par une grande majorité des apprenants, et deux élèves, Jade et Amandine A., évoquent une véritable passion pour cette langue, qui a débuté lorsqu'elles fréquentaient l'école élémentaire. En revanche, on observe un manque d'éléments représentant l'espagnol sur les dessins. Comme nous l'évoquions, cette langue est quasi uniquement associée à l'Espagne, et les apprenants semblent avoir peu de références concernant ce pays. On trouve le taureau (4 fois), et quelques références à la danse ou à la musique (3 fois), mais les éléments présents y sont limités. Chelsea a volontairement omis de l'intégrer à son panorama. Elle s'explique : « je ne savais pas quoi dessiner pour l'espagnol, tout le monde va mettre les danseuses [de flamenco]. Et puis, je trouve que c'est une belle langue mais voilà, sans plus. Ca ne m'intéresse pas plus que ça ». Amandine A. évoque l'image négative dont pâtit l'espagnol en Guadeloupe, exposée précédemment : « J'aime, comment dire ... l'accent, comment ils parlent, comment ça sort... c'est beau, et beaucoup de personnes font des euh... stéréotypes, en disant que ... enfin quand on parle espagnol, c'est peut-être pour les prostituées. Mais moi pas du tout, pour moi c'est une belle langue et ça compte beaucoup ». Nous reviendrons sur quelques autres réflexions apportées autour de l'enseignement de l'espagnol plus avant.

3.3.3.5. L'italien, pour changer

Enfin, les stéréotypes ne manquent pas autour de la langue italienne. La pizza est représentée 9 fois, soit dans la totalité des panoramas, à l'exception de celui de Jérémy. On trouve également plusieurs fois les pâtes, les olives, les glaces, la gondole vénitienne et le personnage (italo-américain) de jeux vidéo Mario. Les nombreux clichés qui accompagnent l'italien peuvent démontrer que les élèves connaissent mal le pays et les représentations qu'ils peuvent s'en faire, en dehors des quelques heures d'enseignement de la langue qu'ils ont eues jusqu'à présent. A deux reprises, le contexte scolaire est également associé à l'italien, sous forme d'une école pour Amandine P., et d'un emoji dont la tête fume, qui représente Suraiya en train d'apprendre la conjugaison des verbes irréguliers. Rabynaël n'a pas représenté volontairement cette langue, se justifiant en disant qu'il « ne parle pas italien... ». Il est vrai que cet élève fait partie des apprenants extrêmement passifs qui ne prennent jamais la parole et ne fournissent aucun travail ni en cours, ni à la maison. Cette langue a été choisie « pour changer » selon Jérémie, ou pour « découvrir autre chose » selon Amandine A., qui est très fière d'apprendre une langue que ni ses sœurs, ni sa mère, n'ont

eu la possibilité de choisir au cours de leur scolarité, et qui s'emploie à transmettre son savoir dans le contexte familial. Enfin, tous les élèves, peut-être parce qu'ils se trouvaient face à leur enseignante, ont démontré un grand enthousiasme face à l'apprentissage de l'italien, et surtout à la façon dont les cours sont menés. En effet, la dimension que nous souhaitons donner au cadre de l'enseignement de l'italien, en privilégiant le contact interculturel, semble répondre aux attentes des élèves en cours de langue.

3.3.4. Les réelles motivations dans l'apprentissage des langues étrangères

Les apprenants ont évoqué directement ou indirectement plusieurs facteurs qui pourraient venir accroître leur motivation dans l'apprentissage des langues étrangères. On retiendra le rapport qu'ils entretiennent avec l'enseignant et l'utilité concrète de la langue, dans des situations de contact interculturel.

3.3.4.1. Le professeur et son enseignement

Il n'est plus à démontrer que le rapport affectif que l'élève entretient avec son enseignant a des répercussions positives sur ses motivations dans l'apprentissage. Suraiya, pour évoquer les sentiments qu'elle nourrit envers l'espagnol, a dessiné un cœur brisé et un visage agacé qui laissent ensuite place à un cœur et à une expression de bonheur. Elle explique lors de l'entretien : « j'ai mis ça [elle montre le cœur brisé] parce que ... au départ, j'aimais pas trop, parce que j'aimais pas... enfin j'avais un prof qui a fait que j'aimais pas trop l'espagnol, et au final, cette année ça va mieux ». Samuel, qui n'aime étudier ni l'anglais, ni l'espagnol, fournit bien peu d'efforts en italien. Pourtant, il affirme apprécier l'apprentissage de cette dernière langue. Lui aussi associe enseignants et motivation, cf. Annexe 33, p.51 (2° volume).

Par conséquent, s'il était besoin de le prouver, l'enthousiasme du professeur à enseigner sa langue est communicatif et incite les élèves à faire preuve d'une motivation accrue. Ce qui est singulier ici, c'est que Samuel n'avait jusqu'alors jamais démontré un quelconque intérêt pour notre cours, mais qu'après cet entretien, nous avons découvert un élève métamorphosé. Nous pouvons supposer qu'une fois que nous lui avons manifesté nous-même de l'intérêt en le questionnant sur son rapport aux langues, il s'est autorisé à s'intéresser à ce que nous lui proposons. Une année et demi de relations conflictuelles avec Samuel venait de s'achever après 10 minutes d'entretien, d'où l'importance de consacrer du

temps à chaque apprenant, à chaque être en construction que nous accompagnons, afin de mieux le connaître et de comprendre où il en est dans son rapport aux apprentissages.

Si le rapport avec l'enseignant est important, il en est de même pour les contenus proposés, et la façon dont l'enseignant les propose. Jade explique, en évoquant l'anglais : « Je ne suis pas très intéressée par les thèmes qu'on fait en classe. On ne nous donne pas des choses ludiques. Par exemple, en italien, c'est une autre façon d'apprendre. Vous faites des choses qui nous intéressent plus, vous faites des projets, vous nous faites faire des exercices mais qui sont animés [elle évoque des parcours d'apprentissage autour de thématiques culturelles que nous créons et qui sont hébergés sur internet], qui vous donnent envie d'apprendre, donc c'est beaucoup plus intéressant d'apprendre comme ça que dans un cadre très strict. Donc comme on fait des petits jeux, des choses du genre, des projets eTwinning, je ne regrette pas d'avoir choisi l'italien ». En proposant des approches différentes à l'accès aux apprentissages, le professeur suscite l'intérêt et la curiosité des élèves. Sortir du « tout manuel scolaire », s'éloigner du rapport frontal enseignant-apprenant du cours magistral, se positionner en médiateur et non en détenteur unique des savoirs, constituent certains des éléments qui concourent à transmettre les apprentissages de manière plus efficace et plus constructive. Inversement, en notre qualité d'enseignante, nous ne pourrions plus enseigner de la façon dont nous le faisons il y a encore quelques années. Délaisser le manuel, pourtant cadre structurant et rassurant, pour aborder les contenus sous un angle différent, représente comme une soupape dans le métier d'enseignant, pour peu que l'on accepte de se remettre en question.

Les élèves ont bien conscience de l'importance de la connaissance des langues vivantes. Mais ils regrettent globalement le manque d'application concrète de leurs apprentissages.

3.3.4.2. La langue, un outil de communication

Dans le cadre du lycée général, on propose peu de mise en application des apprentissages. Tout au mieux, les élèves réalisent des travaux pratiques en sciences, mais la concrétisation des autres matières reste marginale, à l'exception de ceux qui étudient une discipline artistique. Pourtant, on demande aux lycéens d'apprendre une langue vivante, outil de communication, pour ne l'appliquer qu'artificiellement en classe. En somme, on leur assène pendant des années au rythme d'environ deux heures par semaine, une théorie pour laquelle on ne leur propose que rarement de passer à la pratique. Il peut exister un contact

au sein de l'établissement, avec un assistant de langue étrangère par exemple (ALVE), mais la rareté des postes alloués à l'Éducation Nationale, et la châtée-gardée qu'ils représentent pour un petit nombre d'établissements, rend la proportion d'élèves bénéficiant de ce genre de contact, marginale⁴³. De plus, le coût exorbitant d'un voyage scolaire ou d'un échange linguistique au départ de la Guadeloupe⁴⁴ réduit considérablement les possibilités de se confronter à ce type d'expérience pour nos jeunes apprenants. Dans leurs panoramas et dans les entretiens, presque tous les élèves ont manifesté une association voyage et langues, bien conscients que ces dernières servent à communiquer. Ainsi, Chelsea a compris la consigne à sa manière, et a représenté « les lieux qui [lui] parlaient le plus, et qui [lui] donnaient envie d'y aller ». A propos de l'anglais, elle ajoute « comme c'est une langue qui est parlée un peu partout, ça donne envie de l'apprendre plus et de voyager parce que c'est une langue qui permet de se débrouiller et que tout le monde parle ». L'utilité de l'apprentissage de la langue anglaise est donc bien intégrée. Dans son dessin, Rabynaël effectue un pont entre les langues qu'il présente, toutes reliées grâce à un avion, cf. Annexe 34, p.52 (2^o volume). Il expliquera que les langues sont indissociables du voyage. Au cours de cet entretien, nous découvrirons que Rabynaël a vécu pendant une année en République Dominicaine (nous l'évoquerons plus longuement dans la présentation de la dernière activité du projet).

Le désir de communication exolingue est donc présent chez ces élèves, qui évoquent également le besoin d'introduire cette dimension dans la salle de classe. Amandine A. remarque qu'au cours de notre projet « on a parlé avec des italiens, on a communiqué, on a eu des rapports, alors qu'en anglais, on n'a jamais fait ça ». Nous avons en effet proposé aux jeunes partenaires d'une des écoles italiennes d'échanger quelques lettres avec les jeunes guadeloupéens, afin de susciter une compétence communicative interculturelle par le biais d'un contact interculturel.

⁴³ A titre d'exemple, durant l'année scolaire 2017/2018, 31 ALVE ont été affectés dans l'académie de Guadeloupe, tous nommés sur deux, voire trois établissements scolaires, dont 5 recrutés localement.

⁴⁴ Lorsque j'étais chargée de mission auprès de la Délégation académique aux relations européennes, internationales et à la coopération de l'académie de Guadeloupe, j'ai accompagné les dossiers de demande de subventions rédigés par les établissements scolaires. A ma grande surprise, j'ai constaté, par exemple, qu'un séjour de groupe à Cuba coûtait beaucoup plus cher qu'un voyage à destination de l'Espagne, pourtant déjà très coûteux.

3.4. Échange épistolaire en contexte exolingue

3.4.1. Mise en place de l'activité

Une activité de correspondance en contexte exolingue a été proposée aux apprenants à partir de la 5^{ème} séance du projet, durant le mois de décembre 2018. Des tandems franco-italiens ont été créés à partir du groupe-classe d'élèves guadeloupéens et d'une école italienne partenaire du projet. Trois échanges ont été réalisés, deux en classe, le 3^{ème} devait avoir lieu pendant les vacances de fin d'année, ce que tous les apprenants guadeloupéens n'ont pas respecté⁴⁵. Nous avons donc recueilli 36 échanges, soit 72 lettres. Les natifs (N), italiens, ont écrit la première lettre selon le contrat didactique établi avec l'enseignante italienne et les non-natifs (N) français leur ont répondu dans la foulée.

3.4.1.1. Le contrat didactique

Un contrat didactique, fruit d'un travail collaboratif, a été mis en place avec l'une de nos partenaires italiennes. Cela consistait, pour les N, à apprendre ou parfaire leurs connaissances de la rédaction de la lettre informelle (lettre de correspondance) telles que codifiée en Italie et en italien. Les N ont donc réalisé leurs productions dans leur LM, et dans le cadre de leur cours de langue et littérature italiennes avec leur enseignante. Cet exercice s'inscrivait dans le programme de leur classe de *Terza media*, troisième et dernière année de la *Scuola media* (avant les cinq années de lycée). Par conséquent, les élèves italiens ont entre 12 et 13 ans. Pour les NN, comme nous l'avons déjà vu, âgés de 15 à 17 ans, il s'agissait de répondre aux lettres proposées par les N en suivant le même schéma argumentatif, et en répondant aux questions qui leur étaient posées. Il n'a pas été demandé explicitement aux NN de respecter les mêmes registres de communication que l'interlocuteur N. C'est justement l'attitude face à cet aspect de l'échange épistolaire qu'il a été intéressant d'analyser. Concernant ce contrat didactique, pour le cas des NN, les sujets abordés lors de chaque échange ont suivi une progression précise, servant de réactivation de supposés acquis lexicaux et grammaticaux de la classe de Seconde. Par conséquent, dans un contexte exolingue, nous nous intéresserons aux attitudes adoptées par les NN face à un échange épistolaire en italien avec de jeunes locuteurs N.

⁴⁵ Les retardataires finiront par écrire la 3^{ème} lettre en janvier, lors de la séance 6 bis, après analyse du corpus.

3.4.1.2. Freins éventuels

Il faut préciser que certains éléments pouvaient venir freiner l'investissement fourni par les NN. On retiendra avant tout que la question de l'âge des N pouvait poser problème dans l'esprit des NN et modifier ainsi leurs attitudes. En effet, les N sont beaucoup plus jeunes que les NN. Ceci s'explique par le fait que l'exercice de la lettre informelle en LM s'inscrit dans la progression pédagogique de la « *terza media* »⁴⁶. D'autre part, même si le contenu des échanges se base sur des réactivations d'acquis de la classe de 2^{nde}, beaucoup d'élèves n'avaient pas fourni les efforts nécessaires l'année précédente.

A propos de la lettre informelle, celle de la correspondance, nous partions quasiment d'une *tabula rasa* chez les NN. Rares sont ceux qui avaient pratiqué cet exercice, ce qui se conçoit dans le monde du XXI^{ème} siècle où les réseaux sociaux et l'immédiateté de la communication ont pris le pas sur la correspondance écrite. Ceux qui l'avaient pratiquée l'ont fait dans un cadre scolaire, à l'école élémentaire, cf. Annexe 13, p.28 et p.33, question 37 (2^o volume). Enfin, les NN ont déclaré s'être déjà exprimés en langues étrangères principalement à l'écrit et par bribes sur les réseaux sociaux, avec des amis souvent virtuels, cf. Annexe 13, p. 28 et p.33, questions 35 et 36 (2^o volume).

Enfin, rappelons que, selon Cappellini, qui cite O'Dowd, « les études sur la télécollaboration ont vite constaté que le contact interculturel n'amène pas forcément au développement de la compétence communicative interculturelle ».

Nous allons donc analyser des échanges épistolaires « dématérialisés » (sous forme de productions écrites, déposées sur le twinspace) en nous concentrant sur les attitudes adoptées (efforts fournis, ou non fournis), par les NN en réponse à la production écrite des N. Comme cette étude est très riche, nous nous attacherons ici uniquement aux rituels de salutation qui font partie des routines épistolaires, et nous nous intéresserons à l'évolution des éléments relatifs à la structure de la lettre informelle du N vers d'éventuelles tournures plus familières ou affectives. Nous analyserons par conséquent si l'échange épistolaire permet une construction de l'intersubjectivité au sein des NN par le biais d'un contact interculturel.

⁴⁶ On notera qu'en France cet exercice appartient au programme de la classe de 4^{ème}.

3.4.2. Observation et analyse des échanges écrits langagiers

Les N devaient donc indiquer implicitement aux NN le schéma de la lettre informelle telle que codifiée en Italie, cf. Annexe 35, p.53 (2^o volume). Nous nous intéresserons uniquement ici aux rituels des routines épistolaires, c'est-à-dire la formule d'ouverture et le destinataire, la formule de salutations de clôture, la signature et éventuellement le post-scriptum. Selon Goffman, comme le précise Gonzalez (2010 : 536), le rituel « est un acte formel et conventionnalisé par lequel un individu manifeste son respect et sa considération envers un objet de valeur absolue, à cet objet ou à son représentant ». Il s'agit donc de l'accomplissement d'un comportement socioculturel conventionnel, dicté par des actes verbaux codifiés, comme le rituel de salutation. Dans les routines, on trouve notamment les « routines épistolaires telles que les salutations, les compliments, les invitations, les remerciements et les excuses ».

3.4.2.1. Les formules d'ouverture

Dans la première lettre que les N ont rédigée, aucun n'a mentionné le prénom du destinataire : tous ont écrit simplement « *Ciao* », cf. Annexe 36, p.54 (2^o volume). En retour, les NN n'ont pas non plus mentionné le prénom du N, répondant également simplement par « *Ciao* » à l'exception de Samuel (NN 2), qui a répondu par « *Buongiorno* ». L'emploi de « *Ciao* », ce qui correspondrait à « salut » en français, s'explique sans doute par le fait que les N et les NN sont conscients qu'ils communiquent avec de jeunes adolescents. Le fait qu'aucun N et NN ne mentionne le prénom de son interlocuteur est la marque d'un vide social au début de l'échange : ils ne se connaissent pas encore, pourtant ils connaissent tous l'identité de leur correspondant. De plus, tous vivent à ce stade cette correspondance comme un exercice imposé par les enseignants, et ne prennent pas encore conscience qu'en face, de façon asynchrone, il y a un réel interlocuteur.

Il faudra attendre le deuxième échange pour que certains N indiquent le prénom du destinataire, ils ne seront cependant que quatre. Les NN correspondant ont alors à leur tour répondu en indiquant le prénom du N. Trois N n'utilisent pas de formule de salutation au début de la lettre. En retour, les NN n'en emploieront pas non plus dans leurs réponses. Quatre N emploient simplement « *ciao* » ce que leur répondront également les NN. Un N

commence en indiquant « *Eccomi qui* »⁴⁷, et le NN, Kiara (NN 6) ne comprenant pas ce que cela signifie, répondra par « *Buongiorno Manuel* », rétablissant une salutation dans l'échange.

Dans le troisième et dernier échange, cinq N écrivent « *Ciao* » suivi du prénom, et tous les NN répondront de la même façon. Six dyades ne s'échangeront que « *Ciao* », dont trois tandems qui ne se sont jamais salués avec leur prénom. Un cas particulier est celui de Jérémy (NN 3) qui se voit saluer dans cette lettre par « *Ciao Bambé* », c'est-à-dire son nom de famille, et non son prénom. En réponse, il écrira « *Ciao Fiorucci* », le nom de famille de son correspondant. Il respecte en cela le registre de communication du N, pensant sans doute qu'il peut être d'usage de se saluer ainsi en italien. Enfin, une N écrit « *Ciao ...* », les points de suspension correspondant certainement à un oubli du prénom de la NN. En réponse, la NN reproduira exactement la même chose, omettant le prénom de la N et le remplaçant par des points de suspension. D'un tempérament très orgueilleux, Jade (NN 11) expliquera avoir été offensée par l'oubli de son prénom par la N et vouloir « lui faire la même chose ».

3.4.2.2. *Les formules de salutations et signatures*

Dans le premier échange, huit N salueront simplement les NN par un « *ciao* » suivi de leur prénom en guise de signature. Les NN répondront exactement de la même façon. D'autres N varient les salutations : à « *tanti saluti da San Vito Romano, Italia* »⁴⁸ suivi de la signature, Jérémy (NN 3) reprend exactement la même formule en modifiant le nom de la ville et du pays, un N écrit « *Ti saluto* »⁴⁹ puis signe, ce à quoi le NN répond par la même formule avant de signer, un natif écrit « *A presto* »⁵⁰ puis signe, ce que le NN fait également en retour. Lorsqu'un N signe par son nom et son prénom précédés de « *da* »⁵¹, Jade (NN 10) fait de même en retour. Enfin, un N un peu plus prolifique que les autres, salue Kiara (NN 6) par « *da* » suivi de son prénom et de son nom, la NN répond de la même façon mais en

47 « Me voici ».

48 « Salutations de San Vito Romano, Italie ».

49 « Je te salue ».

50 « A bientôt ».

51 « de la part de ».

remplaçant « *ciao* » par « *arrivederci* »⁵², le terme employé pour se saluer en fin de cours. Un N ne salue, ni ne signe sa lettre, en retour la NN fera de même.

Dans le deuxième échange, les NN vont globalement répondre aux N de la même façon que ces derniers se sont exprimés : si le N a écrit « *Ciao* » ou « *a presto* » suivi de son prénom, le NN fait de même, trois N signent simplement avec leurs prénoms, mais un NN ne signera pas du tout. Lorsque les N ne signent pas, les NN les imitent en ne signant pas non plus. Suraiya (NN 9), lorsque nous lui avons demandé pourquoi elle n'avait jamais signé, a répondu que le N ne l'avait pas fait lui non plus, donc pourquoi l'aurait-elle fait ? Cependant, elle saluera quand même le N et lui souhaitera de bonnes vacances. Un échange intéressant est celui de Mathieu (NN 8) qui répondra à la salutation « *Ciao, aspetto tue notizie* »⁵³ par une autre salutation dans laquelle il démontre de l'empathie envers son correspondant « *Ciao, abbi cura di te* »⁵⁴. On observe donc que les salutations de clôture peuvent être accompagnées de termes qui indiquent une relation mêlée d'affection, indices d'une relation proche.

Enfin, le troisième échange voit les NN répondre à nouveau majoritairement comme les N les ont salués. Les N qui n'ont pas signé reçoivent la même chose en retour, tandis qu'un NN qui avait été salué ne le fait pas.

3.4.2.3. Les post-scriptum

Sur les 12 N, 10 ont ajouté un post-scriptum à la fin de leur première lettre. On peut imaginer qu'il s'agissait d'une consigne donnée par l'enseignante italienne. Le message contenu dans les post-scriptum est celui d'encourager le NN à répondre rapidement, par exemple « *scrivimi presto* »⁵⁵, « *aspetto tue notizie* », « *scrivimi appena puoi* »⁵⁶. Seuls 3 NN ont repris le post-scriptum dans leurs réponses. Deux d'entre eux ont repris exactement la même phrase que le N, tandis que Mathieu (NN 8) a élaboré une réponse différente. Il

⁵² « au-revoir ».

⁵³ « Salut, j'attends de tes nouvelles ».

⁵⁴ « Salut, prends soin de toi ».

⁵⁵ « Écris-moi vite ».

⁵⁶ « Écris-moi dès que tu peux ».

personnalise son message par « *piacere di averti conosciuto* »⁵⁷, ce qui démontre encore une fois qu'il souhaite démontrer son intérêt envers son interlocuteur au travers de cette correspondance.

Dans l'échange suivant, seuls deux N écrivent un post-scriptum, dans un cas, il s'agit du même contenu que lors du premier message, dans l'autre, une N qui n'avait pas fait l'usage de cette formule dans son premier message le fait désormais.

Enfin, dans le troisième échange, deux N écrivent un post-scriptum. Amandine (NN 12) en profitera pour souhaiter un joyeux Noël et une bonne année au N, tandis qu'un N a utilisé le post-scriptum pour demander au NN de lui répondre, car celui-ci n'avait pas encore répondu à sa deuxième lettre, ayant été absent pendant la séance. Le N dit ainsi au NN « *spero di sentirti presto* »⁵⁸, ce qui provoque la réponse de Samuel (NN 2) « *scusa se ti rispondo solo adesso* »⁵⁹. On remarquera de façon positive le souhait de s'excuser auprès du N de ce NN, qui jusque là n'avait démontré aucun intérêt pour cette activité de correspondance.

3.4.3. Une communication échouée

On a pu observer que globalement les NN respectaient les registres de communication des rituels de routine épistolaire instaurés par les N, et une forme d'imitation allant même jusqu'à ne pas saluer s'ils ne l'ont pas été ou à ne pas signer si le N ne l'a pas fait. Rarement, les NN ont développé une forme d'empathie, un intérêt pour l'« autre », le N. Parfois, le NN a souhaité rendre « la pareille » au N, ayant donc parfaitement intégré qu'il y a un « autre » face à lui. Chaque apprenant a réagi selon sa personnalité, qui a une influence sur l'intersubjectivité qu'il peut ou qu'il veut développer. De plus, plusieurs NN ont attendu un certain nombre de semaines avant de répondre au 3^{ème} message, contraints de le faire pendant une séance de travail (alors qu'ils auraient dû le faire de chez eux pendant les vacances).

⁵⁷ « Enchanté de t'avoir connu ».

⁵⁸ « J'espère avoir rapidement de tes nouvelles ».

⁵⁹ « Désolé de ne te répondre que maintenant ».

Cet échange épistolaire avait pour but d'initier le développement d'une compétence communicative interculturelle chez les jeunes guadeloupéens, mais il convient d'admettre qu'il s'agit, au terme de cette activité, d'une « communication échouée » (Cappellini 2017 : 7). En effet, cette mise en contact interculturel n'a pas eu le succès que nous souhaitions, et l'expérience n'a pas eu de suite après trois échanges. Les délais de réponse lents et tardifs de certains NN ont rompu l'enthousiasme qui s'était créé chez les jeunes N, et en accord avec l'enseignante italienne, nous avons décidé de ne pas poursuivre.

On peut supposer que plusieurs paramètres ont concouru à l'échec de cette expérience. Dans un premier temps, la difficulté de développer une compétence de communication interculturelle propre aux jeunes guadeloupéens, comme nous l'avons plusieurs fois évoquée (Bellonie et Riba 2013) peut expliquer les difficultés rencontrées dans l'ouverture à l'Autre. Ensuite, la différence d'âge entre le N et le NN peut être à l'origine d'un manque de curiosité de la part des NN pour des italiens plus jeunes⁶⁰. Un autre écueil rencontré est dû aux conditions dans lesquelles cette correspondance s'est déroulée : plusieurs séances ont dû être reportées pour cause de grèves et de blocage des lycées, rompant ainsi le rythme des échanges. Enfin, le profil très passif du groupe des NN peut ne pas correspondre à ce type de mise en relation en contexte exolingue. En effet, celle-ci représente une expérience suscitée et les NN ont pu percevoir cela comme quelque chose de formel, d'obligé, que nous lui avons imposé. Par conséquent, il a pu exister des réticences à l'ouverture à l'altérité, en ne participant pas pleinement à l'expérience, comme nous, ou les locuteurs N d'ailleurs, l'aurions souhaité.

Cependant, notre projet d'accompagnement vers un développement de la communication interculturelle va proposer d'autres activités aux jeunes guadeloupéens, pour lesquelles, comme nous allons le voir, la motivation et l'intérêt seront accrus.

⁶⁰ Une piste envisageable peut être que le jeune âge des italiens n'a pas permis une mise en relation sur les réseaux sociaux. Les années précédentes, au cours de projets eTwinning, les partenaires européens, du même âge que les jeunes guadeloupéens, se mettaient très rapidement en relation via les réseaux sociaux avec leurs partenaires, facilitant ainsi la communication et l'ouverture interculturelle dès le début du projet.

3.5. Entrée dans la thématique de l'altérité

3.5.1. Une introduction à la thématique

Dès la 3^{ème} séance du projet, après avoir présenté la Guadeloupe aux partenaires, les activités concernant la thématique de l'altérité ont été mises en place. Dans un premier temps, il s'agissait d'offrir un cadre à ce sujet, en réfléchissant au sentiment d'humanité et en s'intéressant aux droits de l'homme et de l'enfant. Une chanson italienne parlant d'altérité a ensuite été étudiée. Enfin, il s'est agi de déconstruire les préconceptions existantes inhérentes aux flux migratoires actuels en étudiant des documents authentiques, afin d'accompagner les apprenants vers la dernière activité qui a constitué la tâche finale de ce projet sur l'ouverture à l'altérité.

3.5.1.1. Le sentiment d'humanité

Nous avons demandé aux élèves de réfléchir au sentiment d'humanité, et sur ce qui, pour eux, apparaît comme humain et comme inhumain, cf. Annexe 12, p.12, séance n°3 (2^o volume). En petits groupes, ils ont rassemblé pêle-mêle leurs idées, puis une liste de vocabulaire en italien leur a été soumise pour exprimer leurs réflexions. Cette liste de substantifs et d'expressions, a été réalisée à partir des réflexions déjà entamées par les partenaires italiens, et visibles sur le twinspace. Les apprenants ont ensuite, en binôme, rédigé leurs réflexions sur un mur virtuel commun au groupe, destiné à être partagé avec l'ensemble des partenaires européens⁶¹. Lors de la séance n°5, nous avons réalisé une carte mentale à partir d'une courte définition du sentiment d'humanité, afin de mieux la mémoriser.

3.5.1.2. Les droits de l'homme et de l'enfant

A l'occasion de la Journée internationale des droits de l'enfant⁶², les élèves ont consulté des articles de la Convention internationale des droits de l'enfant, dans sa version

⁶¹ Le mur est publié sur la page consacrée à notre lycée sur le twinspace, et également visible à l'adresse suivante : https://padlet.com/italien_felixproto/9jdns14uceeg .

⁶² La Journée internationale des droits de l'enfant commémore la date anniversaire de la ratification par la quasi-totalité des membres de l'ONU de la Convention internationale des droits de l'enfant le 20 novembre 1989.

simplifiée et en italien⁶³. Il s'agissait ensuite de choisir, en binôme, l'article que l'on souhaitait commenté, et de rédiger un court texte à ce propos. Une fois cette production écrite validée par l'enseignant en termes de correction lexicale et syntaxique, les élèves enregistraient oralement leurs commentaires, qui étaient ensuite réunis puis déposés sur le twinspace, afin de partager leurs idées avec les partenaires⁶⁴. Lors de la séance n°5, nous avons ajouté à ces réflexions sur les droits de l'enfant, un travail sur les droits de l'homme à partir d'un bref historique de leur histoire, et nous avons également créé une carte mentale.

Nous souhaitons, au travers de ces deux activités, sensibiliser les élèves à la notion d'humanité et à l'importance du respect des droits de chacun, tout en leur apportant des éléments lexicaux qui pourront être réemployés dans l'activité suivante. Afin de vérifier les acquis des apprenants, nous leur avons soumis un questionnaire à choix multiples (QCM) puis nous avons réalisé la correction en jouant à un quiz interactif avec l'outil kahoot.it.

3.5.1.3. Une chanson sur l'altérité

A l'instar de plusieurs écoles italiennes, nous avons étudié une chanson de Umberto Tozzi, « Gli altri siamo noi »⁶⁵. Prônant des valeurs de respect, d'égalité, de bienveillance et de tolérance, elle permettait aux jeunes partenaires de confronter leurs réflexions sur ce que cette chanson évoquait en eux.

Durant la séance n°7, des activités de compréhension orale⁶⁶ ont d'abord été proposées avec plusieurs écoutes successives de l'audio, puis la vidéo a été visionnée, et nous avons procédé à une activité d'expression orale collective en italien autour de la signification des paroles, puis à une vérification de la compréhension du message véhiculé. Enfin, les élèves ont rédigé individuellement leurs réflexions personnelles en LE, qui ont été

⁶³ Visible à l'adresse <https://www.calameo.com/books/005361601e5c58f845117> .

⁶⁴ Visible à l'adresse https://www.youtube.com/watch?time_continue=7&v=BXgXg_4Y_lg .

⁶⁵ Peut se traduire par « Les autres, c'est nous ». Le clip vidéo est disponible à l'adresse https://www.youtube.com/watch?v=F_gCIHa5sJs .

⁶⁶ L'ensemble des activités réalisées dans le cadre de l'étude de cette chanson sont consultables sur le twinspace ou à l'adresse <https://www.calameo.com/books/0058439571794f78d9c3d> .

ensuite rassemblées et publiées sur le twinspace, afin que chacun puisse prendre connaissance des travaux des autres⁶⁷.

Ce qui est intéressant, à la lecture de ces travaux, réside dans le fait que seuls 4 apprenants font une référence explicite aux termes « étrangers » ou « migrants », parmi lesquels figurent les 3 élèves dont au moins un des parents est d'origine étrangère et a un passé migratoire. Ainsi, Jérémy écrit « le chanteur veut dénoncer les italiens qui ne veulent pas des étrangers », tandis que Nella déclare « cette chanson provoque en moi le sentiment de sympathie pour les migrants qui se retrouvent dans la solitude et sont rejetés » et Amandine P. « pour moi cette chanson évoque que les autres sont les migrants, que nous sommes tous différents. Nous venons de pays et de religions diverses mais en réalité, nous sommes tous égaux. »

Globalement, la qualité des travaux, tant au niveau du fond, que de la forme, a été satisfaisante, et nous pouvons agréablement remarquer que les élèves ont utilisé les ressources qui étaient à leur disposition, telles que les fiches de vocabulaire et les travaux menés depuis la 3^{ème} séance. Bien entendu, au fur et à mesure de la rédaction, nous nous tenions à leur disposition afin de pouvoir répondre à leurs sollicitations sur la correction de l'écriture.

3.5.2. A la découverte de parcours migratoires

Avec l'activité précédente, nous avons cherché à développer chez les jeunes apprenants un sentiment d'empathie envers l'Autre, ici le migrant qui est souvent rejeté et stigmatisé pour ses différences, en prônant la richesse de la diversité au sein d'une société. Désormais, il s'agira d'aller vers l'Autre, le migrant, afin de découvrir son parcours personnel. Pour cela, nous commencerons, en séance 10 bis⁶⁸, par demander aux apprenants de réaliser une entrevue avec un migrant et de la restituer sous le format de leur choix

⁶⁷ L'ensemble des réflexions est consultable à l'adresse <https://www.calameo.com/books/005843957b90750048c6d> .

⁶⁸ Des séances « bis » ont été mises en place, suite à la défection d'une grande partie des élèves. Il s'agissait de permettre aux apprenants absents lors du cours précédent, de rattraper leur retard, tout en permettant aux présents d'avancer dans le projet.

(l'ensemble des partenaires européens a réalisé cette activité). Cette étape sera développée ultérieurement.

3.5.2.1. Déconstruire les préjugés

Ensuite, lors de la 11^{ème} séance, nous avons proposé aux élèves de suivre un parcours numérique sur les idées reçues associées aux flux migratoires actuels en France et en Europe⁶⁹, afin qu'ils prennent conscience des préjugés infondés à propos des migrations, mais aussi qu'ils appréhendent davantage la situation européenne, bien souvent totalement inconnue pour eux. Le parcours a été proposé en français, pour que les apprenants puissent s'imprégner des informations sans le filtre de la LE qui peut représenter, pour certains, un frein à la compréhension⁷⁰.

Une fois ce parcours réalisé, les apprenants étaient invités à prendre connaissance des histoires de migrations recueillies par leurs camarades (activité que nous évoquerons ensuite), ainsi que celles restituées par les partenaires italiens, dans des groupes de travail mixtes hébergés sur le twinspace.

Nous avons conclu ces activités par une mise en commun des informations apprises lors de la séance, en rédigeant un résumé collectif en italien. Nous avons ainsi listé les raisons pour lesquelles on peut être amené à migrer, ainsi que différents parcours migratoires, qu'ils soient désirés, réussis, contraints, subis, heureux ou problématiques.

3.5.2.2. Des parcours migratoires réussis en Italie

La séance suivante concernait l'étude de trois témoignages de migrants, ou d'enfants de migrants, installés aujourd'hui en Italie⁷¹. Ces articles, en italien, ont donné lieu à une activité de compréhension et d'expression écrite, à travers un questionnaire guidé. Il

⁶⁹ Ce parcours numérique est accessible à l'adresse <https://test.quiziniere.com/#/>, en insérant le code VKL4WG dans l'espace apprenant.

⁷⁰ Nous avons créé ce parcours numérique en nous appuyant sur deux documents : une vidéo publiée par le magazine Alternatives économiques, visible à l'adresse <https://www.youtube.com/watch?v=oaGSlqjBmfk> ainsi que sur un fascicule édité par l'association de défense des migrants La Cimade, accessible à l'adresse https://www.lacimade.org/wp-content/uploads/2016/10/La_Cimade_Petit_Guide_Prejuges_2016.pdf.

⁷¹ Ces témoignages, tous issus du site iamamigrant.org sont consultables aux adresses suivantes : <https://iamamigrant.org/it/stories/italy/rafael>, <https://iamamigrant.org/it/stories/italy/laila>, le 3^{ème} n'étant plus accessible en italien.

s'agissait pour nos apprenants, de mieux découvrir la diversité de l'immigration italienne et sa richesse, dans un contexte politique défavorable à l'accueil des migrants relayé dans les médias. Durant cette séance, les élèves ont été scindés en deux groupes, l'un réalisait cette activité en première heure, puis participait avec nous à une autre tâche en deuxième heure, l'autre voyait ces deux propositions s'inverser. La seconde activité appartient donc à la mise en images d'un parcours migratoire.

3.6. Mise en images et en paroles d'un parcours migratoire

Le processus de mise en images et en paroles d'un parcours migratoire résulte de plusieurs activités réparties sur 6 séances. La production finale consistera en un film regroupant les mises en images (des planches de BD) oralisées, en italien, des parcours migratoires recueillis par les élèves.

3.6.1. Recueillir un témoignage en allant vers l'Autre

Il a donc été demandé aux apprenants de réaliser une entrevue avec un migrant et d'en restituer le contenu, la consigne étant la suivante : « Pour la rentrée des vacances de Carnaval (début mars), vous devez recueillir le témoignage d'un migrant, c'est-à-dire d'une personne qui est en processus de migration, ou qui a déjà migré. Pour cela, aujourd'hui, nous allons créer collectivement un ensemble de questions qui pourront vous servir de support ». Deux documents ont été remis aux élèves, une fiche de consigne et de conseils pour le recueil du témoignage et sa restitution (cf. Annexe 37, p.58, 2° volume), ainsi qu'une série de questions en italien et en anglais, proposées par les partenaires italiens, dans le cadre d'une activité similaire. Le travail de rédaction des questions en français a été réalisé en petits groupes de 3 élèves, il s'agissait de sélectionner les questions pertinentes et de les traduire en français, tout en en ajoutant d'autres. Ensuite, les questions ont été mises en commun en classe entière et les questions retenues ont fait l'objet d'un troisième document, cf. Annexe 38, p.59 (2° volume). Les deux activités suivantes consistaient donc à recueillir un témoignage dans son entourage, ainsi que de le restituer par le média de son choix et dans la mesure du possible, d'y ajouter des informations sur le pays d'origine / d'accueil de la

personne interrogée⁷². L'ensemble des productions des élèves ont été recueillies avant la séance suivante, et rassemblées sur le twinspace, dans les groupes de travail mixtes dédiés. Plusieurs travaux sont de grande qualité, et on peut souligner l'investissement conséquent des élèves dans cette activité.

Jérémy a choisi de recueillir le témoignage de son père, qui vient du Nigéria, comme nous l'évoquions suite à l'entretien réflexif accompagnant le panorama des langues. Jérémy ignorait jusqu'alors l'histoire de son père, et a ainsi pu la découvrir, et en connaître par conséquent davantage sur son histoire familiale. Ceci explique peut-être qu'il s'est beaucoup investi dans cette tâche, et dans les suivantes, ce qui est d'autant plus remarquable que la plupart de ses professeurs renvoient une image de lui très peu volontaire. Jérémy a restitué le témoignage grâce à une présentation dynamique en ligne⁷³, cf. Annexe 39, p.60 (2^o volume). Nous pouvons remarquer qu'il a souhaité, en page d'accueil, relater le parcours migratoire de son père qui s'est fait en plusieurs étapes, d'abord par la France, à Paris, pour vivre aujourd'hui en Guadeloupe, avec une infographie explicite. La première question qu'il pose est la raison pour laquelle son père a quitté le Nigeria pour la France. On comprend également qu'il est aujourd'hui en Guadeloupe car il a rencontré une guadeloupéenne à Paris. Jérémy pose les questions en tutoyant la personne interrogée mais relate les propos à la troisième personne du singulier. On peut s'interroger sur cette raison. Il est vrai que nous n'avons pas travaillé avec les élèves sur l'exercice du recueil de témoignage, partant du principe qu'ils avaient déjà consulté des interviews sur des magazines, ou sur des sites internet. Mais nous découvrirons plus tard, lors de l'écriture d'une critique d'un album de bande-dessinée, que Jérémy déclare « habituellement je ne lis pas de BD ou même de livre ».

Mathieu a interrogé Mazen, syrien, avec l'aide d'un ami qui jouait le rôle d'interprète français-arabe, Mazen n'étant pas nécessairement à l'aise dans le fait de mener cette entrevue, enregistrée, en français, cf. Annexe 40, p.61 (2^o volume) ⁷⁴. Mathieu restitue son entretien en racontant l'histoire de Mazen, nous ne sommes donc pas dans le format

⁷² Ce travail a fait l'objet d'une évaluation notée sur 20, selon 4 critères notés chacun sur 5 points : pertinence des questions posées avec le parcours de la personne, qualité des propos recueillis, qualité de la présentation, originalité de la présentation.

⁷³ Son travail est consultable à l'adresse : <https://view.genial.ly/5c8980a268711f76b98ab883> .

⁷⁴ La production de Mathieu, sous forme de diaporama, est consultable à l'adresse <https://drive.google.com/file/d/15VZ-fMNxKIUjnrTgp0d0YmUnmrTx8CKS/view> .

question/réponse de l'entrevue, mais dans le récit d'un parcours migratoire. D'ailleurs, Mathieu utilise à plusieurs reprises l'expression « [Mazen] me fit comprendre que ... », sous-entendant que le dialogue n'a pas été direct. Malgré plusieurs maladresses dans le vocabulaire employé, nous pouvons cerner la sensibilité sous-jacente de Mathieu à l'égard de cet exercice, et la prise de conscience qu'il n'est pas toujours aisé d'évoquer le thème de la migration avec des personnes qui l'ont vécue. Ainsi, il indique dès le début « j'ai eu la chance qu'il puisse répondre à mes questions et je l'en remercie », puis à la fin « je remercie encore une fois M. Mazen d'avoir bien voulu répondre à mes questions car ce n'est pas toujours facile de parler de son parcours migratoire et c'est pour cela que je le remercie ». Le propos qui a le plus retenu mon attention dans le travail de Mathieu est celui qu'il rapporte ainsi : « Il me fit aussi comprendre qu'il y a aussi des personnes réticentes qui préfèrent rester cloîtrées dans leurs connaissances au lieu de les élargir ». Mathieu a certainement été marqué par cet entretien, et le message qu'a voulu lui faire passer Mazen, semble avoir été saisi par cet élève, au point qu'il le retient comme un élément à faire apparaître dans son travail.

Enfin, intéressons-nous au travail de Amandine A., réalisé comme un article destiné à être publié, cf. Annexe 41, p.63 (2^o volume). Amandine A. a recueilli le témoignage de son grand frère, parti de Guadeloupe alors qu'elle était toute petite, pour poursuivre ses études. Il y a une grande différence d'âge entre eux, et son frère est désormais un père de famille, qui est installé en France hexagonale, et n'est jamais revenu vivre en Guadeloupe. Amandine A. s'est mise dans la peau d'une journaliste pour réaliser ce travail. Elle a en effet considéré l'entrevue dans sa forme classique, comme on pourrait la trouver dans un magazine, ou sur un blog. Le titre, le chapeau de l'article sont présents, ainsi que son prénom (et son nom, que nous avons volontairement flouté) en tant qu'auteur précédé de « *propos recueillis par ...* ». Lors de la première activité de ce mini-projet, celle de la création d'un questionnaire, Amandine A. avait proposé un grand nombre de questions en rapport avec les liens familiaux, et le manque affectif que la migration pouvait engendrer. Face à l'insistance de ce point qui lui semblait primordial, nous lui avons demandé si elle avait déjà en tête la personne qu'elle allait interroger. En effet, elle savait qu'elle s'adresserait à son frère, avec lequel elle n'a en réalité jamais réellement conversé. Selon ses propos « je voudrais savoir si on lui a manqué [sous-entendu ses parents et elle] parce qu'à moi il a beaucoup manqué ». D'autre part, à la fin de cette séance, Amandine A. est restée pour nous parler, seule. Elle a confié que c'était « bien de nous [les élèves] faire faire ce travail, parce que je n'ai jamais

su pourquoi mon frère était parti quand j'étais petite, et qu'il n'est jamais revenu vivre à la maison ».

L'ensemble des témoignages recueillis reflètent la grande diversité des flux migratoires récents et actuels. Ainsi, nous avons pu lire des parcours de migrants d'origine haïtienne, dominiquaise, syrienne, européenne, ou encore des histoires de guadeloupéens partis vivre dans l'Hexagone, aux États-Unis ou en République Dominicaine, cf. Annexe 42, p.64 (2^o volume). Les propos relatés montrent aussi que l'on peut migrer à tout âge, enfant, adolescent comme adulte, seul ou en famille. Les parcours migratoires ne sont pas linéaires, et les raisons de départ peuvent être multiples : migration forcée pour des raisons économiques, de catastrophe naturelle, ou mobilité volontaire pour des raisons affectives, professionnelles, d'études à poursuivre, par exemple.

On remarque dans ces travaux une prédominance des questions liées à la famille, et au manque affectif que l'éloignement peut représenter. Il apparaît en effet qu'être loin de sa famille est la première chose que ces élèves tendent à redouter. Ceci représente très souvent un frein important pour la poursuite des études en France hexagonale chez les jeunes bacheliers guadeloupéens, qui choisissent parfois des formations par défaut, celles initialement espérées n'étant pas proposées au sein de l'archipel. Bien que les liens familiaux semblent « forts » dans l'environnement de ces élèves, on remarque paradoxalement que ce n'est pas pour autant que le dialogue entre les membres de la famille est privilégié. On rappellera Jérémy qui ignorait tout du parcours migratoire de son père, ou encore Amandine A. qui n'avait jamais demandé à sa famille pourquoi son frère était parti lorsqu'elle était enfant. Mais on pourrait également citer Amandine P., dont le travail n'a pas été présenté ici, et dont on analysera la planche de BD, qui ne savait pas comment son père était arrivé en Guadeloupe, c'est-à-dire clandestinement avec un passeur sur un bateau en provenance de Haïti. Enfin, ces élèves présentent un fort attachement à la Guadeloupe. Nous avons pu remarquer dans les propos relatés, ou dans les questions retenues par les élèves, qu'il apparaissait pour certains comme inconcevable de quitter l'archipel pour aller vivre ailleurs. Il s'agit en fait des mêmes élèves qui n'ont jamais voyagé hors de l'archipel. Ce qui est inconnu fait donc peur, d'où des difficultés, malgré le contact interculturel, à développer une compétence de communication interculturelle.

Armés d'un panorama assez vaste de parcours migratoires, les élèves ont ensuite pris connaissance d'une mise en images d'une histoire de migration.

3.6.2. Un parcours migratoire en images

Lors de la 12^{ème} séance du projet, les élèves ont travaillé à partir d'une planche de BD, relatant l'histoire vraie d'un jeune syrien, accueilli dans plusieurs pays européens, avant d'être scolarisé aujourd'hui en France, cf. Annexe 43, p.65 (2^o volume). Il s'agissait de comprendre la conception d'un parcours migratoire en images. Dans un premier temps, les élèves ont découvert la planche de BD, qui présente l'originalité d'être dépourvue de paroles, revêtant ainsi un caractère universel, pouvant être comprise par tous. Elle permet également d'être le support de mises en paroles des images. Les élèves étaient ensuite invités à raconter l'histoire du jeune migrant en français, en s'appuyant sur les détails représentés. Nous souhaitons attirer leur attention sur le fait que chaque élément est important et apporte une précision indispensable à la compréhension de la vignette, mais aussi que chaque vignette relate une étape du parcours migratoire. Dans un troisième temps, les apprenants pouvaient prendre connaissance de l'histoire du jeune syrien⁷⁵, racontée par une de ses camarades de classe (le texte original est en français, nous l'avons accompagné d'une traduction en italien afin que les élèves aient le vocabulaire nécessaire pour réaliser ensuite la mise en paroles des vignettes en LE), cf. Annexe 44 p.66 (2^o volume). Enfin, il a donc été demandé aux apprenants de raconter, à l'écrit et vignette par vignette, le parcours migratoire dessiné. Pour compléter les besoins en vocabulaire et en conjugaison, une fiche d'aide a également été mise à leur disposition, cf. Annexe 45, p.67 (2^o volume).

Cet exercice, faisant l'objet d'une évaluation formative, permettait de préparer la séance suivante avec l'intervention d'un artiste dans le cadre d'un atelier BD.

3.6.3. Apprendre à mettre en images

Dans le cadre du concours BD Z'ILES⁷⁶, nous avons pu bénéficier de la visite d'un intervenant. Thierry Bergame, professeur d'arts plastiques, plasticien, dessinateur de bande

⁷⁵ La planche de BD, ainsi que le témoignage recueilli, sont issus du magazine Géo Ado n°182 (avril 2019) dont le dossier principal est consacré aux adolescents réfugiés.

⁷⁶ Il s'agit d'un concours porté par le Ministère de l'Éducation Nationale, destiné aux collégiens et lycéens ultramarins (Guyane, Réunion, Martinique, Mayotte et Guadeloupe). Il propose chaque année une sélection d'albums de BD appartenant à 4 thématiques différentes. Cette année, l'un des thèmes proposés était « les migrations ». Trois catégories sont offertes : vote pour le meilleur album de bande-dessinée de la sélection,

dessinée, dessinateur de presse, graphiste est actuellement professeur de Techniques de dessin et bande dessinée au Centre des Métiers d'Art de Pointe à Pitre (CMA). La séance a été préparée en amont, nous avons en effet exposé la thématique du projet européen que nous menons, et les activités préparatoires à cet atelier.

C'est avec beaucoup d'intérêt et de solennité que les apprenants ont écouté les premiers mots de M. Bergame. Il a exposé son parcours, les raisons qui l'ont mené à exercer ce métier aujourd'hui, et a partagé avec eux son intérêt pour la thématique retenue. En effet, il a dû migrer pour poursuivre ses études, d'abord en République Dominicaine puis aux États-Unis. Et c'est fort de ces expériences et d'une solide formation qu'il est revenu en Guadeloupe, pour pouvoir dispenser aux jeunes de l'archipel un enseignement qu'il a dû aller chercher ailleurs lorsqu'il était plus jeune. Il s'agissait, encore une fois d'un témoignage, qui relatait un parcours migratoire plein de sens : aller chercher ailleurs ce que l'on n'a pas sur place pour pouvoir ensuite revenir dans le but d'apporter ses savoirs et savoir-faire à ses compatriotes.

Après avoir partagé avec les apprenants diverses techniques de dessin de la bande-dessinée, l'intervenant a comparé la BD, la littérature et le cinéma, évoquant le lien entre la première et le dernier par des images animées. Ensuite, il a présenté les différents plans que l'on peut trouver dans une planche, similaires à ceux du cinéma, insistant sur le fait qu'à chaque situation dessinée doit correspondre un lieu. Il a illustré le séquençage d'une planche de BD en plusieurs vignettes puis a demandé aux élèves d'imaginer une planche en 5 cases sur une histoire de migration, incluant une situation initiale, un déplacement et une situation finale. Interrogés sur les motifs de migration, les élèves ont répondu fièrement en s'appuyant sur leurs connaissances. L'artiste a donc conclu avec eux que le principe d'une migration était de partir du pire (la situation initiale) pour arriver au meilleur (la situation finale). Il a ensuite proposé à chacun de réaliser, sur une planche déjà divisée en 5 vignettes, l'histoire

concernant le concours de la meilleure critique d'album et concours de la meilleure planche de BD réalisée par un lycéen. En collaboration avec la collègue documentaliste, nous avons choisi de faire participer notre groupe à ces deux dernières activités. Nous avons donc proposé à chaque élève de lire un album de la thématique « migrations » et d'en écrire une critique.

d'un petit animal, une fourmi ou une coccinelle par exemple, qui décide de quitter son habitat pour aller vivre dans une ville. Un parcours migratoire qui voit le protagoniste quitter ses semblables pour vivre avec l'Autre, selon un séquençage précis :

1. la fourmi réfléchit à partir vivre chez les coccinelles
2. elle décide de s'en aller
3. elle traverse une vaste forêt
4. elle voit une ville au loin
5. elle trouve la ville et s'y installe parmi les coccinelles

L'intervenant a ensuite laissé les élèves s'adonner à leur créativité, et est allé de groupe en groupe apporter du soutien technique aux réalisations. Au fur et à mesure de ses interventions, il dessinait des exemples qu'il affichait, et dont les élèves pouvaient s'inspirer, surtout pour ceux moins à l'aise artistiquement.

3.6.4. S'approprier un parcours migratoire

Forts des techniques apprises lors de cet atelier, les apprenants ont été invités à mettre en images les témoignages du parcours migratoire qu'ils avaient recueillis. Les consignes à respecter étaient les suivantes : réaliser une planche de 5 vignettes minimum, partir d'une situation initiale pour conclure avec une situation finale, envisager le protagoniste (le migrant) sous l'apparence souhaitée (il pouvait tout à fait prendre l'apparence d'un petit animal, comme lors de l'exercice réalisé, si l'apprenant se sentait plus à l'aise ainsi), utiliser le matériel fourni⁷⁷ et mettre en couleur la planche, dans la mesure du possible. Ce travail était à remettre pour la séance suivante.

Nous allons présenter et tenter d'analyser 7 travaux d'élèves. Il faut souligner qu'une partie conséquente des planches conçues et dessinées par les apprenants révèlent une grande qualité dans leur réalisation.

⁷⁷ Le matériel qui a été fourni par les fonds alloués au centre de documentation du lycée était constitué de : une feuille cartonnée spécial dessin et aquarelle format A3 en guise de planche de BD, trois crayons à papier HB - 2H - 2B pour un crayonnage nuancé et un feutre noir à pointe fine pour l'ancrage.

3.6.4.1. *Mise en images*

Les trois consignes principales ont été respectées par les auteurs de ces planches. Dans un premier temps, les vignettes, qui devaient être au nombre de 5 minimum : deux planches (Jade, cf. Annexe 46, p.68 et Rabynaël, cf. Annexe 47, p.69) n'en comptent que 5, les autres en comportent jusqu'à 9, tandis que les 3 planches qui comptent le plus de vignettes sont celles de Jérémy (cf. Annexe 48, p.70), Amandine P. (cf. Annexe 49, p.71), et Nella (cf. Annexe 50, p.72), trois élèves qui ont raconté l'histoire de leur père. On peut donc supposer que d'une part, ce sont les élèves qui bénéficiaient du plus grand nombre d'éléments à relater à propos de ce parcours migratoire (et qui avaient à leur disposition au sein du foyer familial la personne interrogée, donc la possibilité de ré-évoquer le témoignage recueilli a posteriori), mais aussi qu'un soin particulier a été apporté, car il s'agissait là d'un récit qui touche l'histoire de famille et donc l'affectif. En revanche, on peut imaginer que si Jade (cf. Annexe 46, p.68) ou Mathieu (cf. Annexe 52, p.74), ont un nombre minimum de vignettes, c'est parce qu'ils n'ont pas pu avoir à nouveau de contacts avec la personne dont ils racontent l'histoire. En effet, Jade avait interrogé un jeune homme rencontré sur un vol entre la Guadeloupe et les États-Unis, recueillant son témoignage dans l'avion, et Mathieu avait dû avoir recours à un ami interprète pour converser avec Mazen, d'origine syrienne. Enfin, le cas de Rabynaël (cf. Annexe 47, p.69) est particulier. Élève extrêmement passif, ne manifestant aucun intérêt pour l'enseignement qu'il suit au sein du lycée, quelle que soit la discipline, il n'a jamais appris ses leçons ni pris la parole en cours d'italien. Lorsqu'il n'est pas absent, comme cela lui arrive très souvent, ses passe-temps favoris sont faire rire ses camarades (activité sociale toujours plus aisée dans un petit groupe de douze personnes) et dormir sur sa table (il est vrai que le cours se déroulant de 14h à 16h, lui semble propice à la sieste poméridienne). Cependant, Rabynaël a été très attentif et participatif lors de l'intervention de M. Bergame. En effet, l'intervenant n'était pas présent en tant qu'enseignant, mais en tant qu'artiste avec des savoirs et savoir-faire différents que ceux proposés à Rabynaël dans les cours. Et l'activité, outre le côté cérébral du séquençage de l'histoire à concevoir, faisait appel aux qualités manuelles des élèves. Nous ne nous étonnons donc pas que Rabynaël ait participé sans rechigner à cette activité « différente ». Lorsqu'il a remis sa planche de BD, nous nous sommes étonnée, s'agissant du seul travail complet, et à la date demandée, qu'il a remis en l'espace de deux années scolaires. Un travail différent, une activité inhabituelle, et un élève qui n'a jamais manifesté le moindre intérêt pour ce

qu'on lui proposait auparavant, réalise une production, qui ne faisait même pas l'objet d'une évaluation notée.

Une autre consigne résidait dans le respect des situations initiales et finales. L'ensemble des jeunes dessinateurs a respecté ces critères imposés, cependant, si dans plusieurs planches, on comprend dès la première (ou la deuxième vignette) le lieu de départ du parcours migratoire, on peut s'interroger sur la représentation que se fait Mathieu du parcours de Mazen, cf. Annexe 52, p.74 (2° volume). D'abord, il dessine la maison de Mazen en Syrie comme il le ferait d'une maison de France hexagonale, par exemple. Il expliquera ne pas avoir été à l'aise avec cet exercice, et avoir « simplement dessiné une maison ». Ensuite, Mathieu dessine la traversée directe de la Méditerranée en bateau pour rejoindre la France. Ce qui nous interpelle, c'est que Mathieu ne le rapporte pas du tout dans le témoignage recueilli. Il expliquera ne pas savoir réellement où se trouve la Syrie par rapport à la France, et ne pas s'être documenté en conséquence.

Rabynaël, de son côté, n'indique pas le lieu de départ du parcours migratoire, mais nous livre dès la première vignette le point de destination : la République Dominicaine, cf. Annexe 47, p.69 (2° volume). C'est là que sa tante a migré pour des raisons professionnelles. En réalité, elle partait de Guadeloupe, et comme on peut le voir, la perspective d'aller vivre sur Hispaniola ne semblait pas l'enchanter. Cependant, on perçoit qu'à la fin de la planche, elle est ravie d'avoir engagé cette mobilité, et considère son nouveau pays comme sa maison. Lors de l'entretien réflexif tardif (dû à son absentéisme récurrent au cours du trimestre concerné), Rabynaël a déclaré avoir vécu lui aussi pendant une année en République Dominicaine, vers l'âge de 14 ans, ayant suivi son père et sa tante. A l'annonce de cette nouvelle, nous lui avons indiqué qu'il aurait pu raconter et mettre en scène son propre parcours migratoire, ce à quoi il a répondu « Ah oui, je n'y avais pas du tout pensé ». Suite à cet entretien, nous pensons avoir manqué un point de contact constructif avec cet élève. Cependant, nous ne pouvons savoir s'il aurait été plus impliqué dans le projet, et s'il aurait accepté de mettre en valeur son expérience, devant ses camarades. Il aurait été possible que cela le valorise à ses propres yeux, étant donné que son profil extrêmement passif fait penser à celui d'un élève qui a très peu de confiance et d'estime de soi, et que le regard souvent méprisant ou négligeant et regrettable des enseignants ne fait que venir nourrir.

Pour conclure sur le respect de la consigne des situations de début et de fin, on peut mettre en valeur les planches d'Amandine P. , de Nella et de Jade. Chez Amandine P. , on

voit dès la première vignette que l'histoire se passe à Haïti, cf. Annexe 49, p.71 (2° volume). Le personnage principal, pour rappel, son père, pense à rejoindre la Guadeloupe, symbolisée par une carte rassemblant fictivement les îles, désir que l'on découvrira ensuite mu par la volonté de rejoindre son propre père. Les deux dernières vignettes indiquent que la destination espérée a été atteinte. Nella présente d'abord la maison dont est originaire le personnage (également son père) puis l'intérieur de cette maison qui montre le drapeau dominicain, cf. Annexe 50, p.72 (2° volume). Nous comprenons donc immédiatement que nous sommes à la Dominique, île immédiatement située au sud de l'archipel guadeloupéen. Dans l'avant-dernière vignette, c'est un autre personnage qui souhaitera la bienvenue en Guadeloupe. Enfin, pour Jade, la situation de départ est symbolisée par un hamac bariolé qui porte l'inscription « Gwada » (pour Guadeloupe) et le point d'arrivée par Times Square à New-York, cf. Annexe 51, p.73 (2° volume). Cependant, Jade ne retranscrit pas ici fidèlement le témoignage qu'elle a recueilli : le jeune homme qu'elle a interrogé n'a pas quitté la Guadeloupe par désir de vivre son « rêve américain », mais pour suivre sa mère qui avait été transférée aux États-Unis dans le cadre de son activité professionnelle. Elle déclarera ensuite être elle-même porteuse de cet « *american dream* », et avoir transposé sa passion pour la vie à New-York, ville qu'elle a visitée à plusieurs reprises, et dans laquelle elle s'imagine poursuivre ses études.

Enfin, l'apparence des protagonistes était laissée au choix de l'élève. Une minorité des productions présentées montre des personnages qui ont l'apparence d'êtres humains « réels », tandis que les auteurs du reste des travaux ont choisi de donner les traits d'animaux ou de personnages de dessin animé. Nous pouvons effectuer quelques rapides suppositions : Jérémy, Nella et Rabynaël représentent les membres de leur famille sous les traits d'animaux ou de personnages fictifs. Ils expliqueront n'avoir pas réussi à dessiner leur père, ou s'être amusé à représenter les Simpson. Pour Jade, l'explication a été simple, elle n'a rencontré que quelques heures le jeune homme qu'elle a interrogé dans l'avion, et, se souvenant pas distinctement de son physique, lui a donné les traits d'un animal. Selon toute vraisemblance, pour la grande majorité des gens, et ceci dès l'enfance, il est plus facile de représenter un animal figé qu'une figure humaine en mouvement.

Globalement, l'ensemble des apprenants a respecté les consignes données. Nous pouvons remarquer l'aspect affectif qui ressort de deux planches, celles de Jérémy et de Amandine P. On y note le grand soin apporté à la réalisation, qui peut certainement

s'expliquer par le fait que tous deux représentent le parcours migratoire d'un parent. Le travail d'Amandine P. regorge de détails très précis destinés à relater de manière réaliste, d'abord l'environnement initial de son père, puis la traversée avec le passeur aux traits de pirate, les effets personnels transportés dans des sacs poubelle noirs, et enfin les membres de sa famille paternelle. Si la planche de Jérémie présente moins de détails, il est le fruit d'un travail très soigné. On remarquera que les protagonistes sont représentés parfois de profil, d'autres fois de trois quarts, ou encore de dos, qu'ils expriment par leur simple attitude des sentiments, et que l'essentiel est résumé en très peu d'éléments. On pourra évoquer également l'aspect très touchant de la manière dont Jérémie a relaté le parcours de son père, son histoire d'amour entre lui et sa mère, se concluant par un « *happy end* » face au coucher du soleil sur une plage guadeloupéenne.

Un tableau récapitulatif des situations initiales et finales des parcours migratoires mis en images parmi ceux présentés récapitule la diversité des histoires relatées, cf. Annexe 53, p.75 (2° volume).

3.6.4.2. Mise en paroles des images

Il a enfin été demandé aux apprenants de mettre en paroles en italien, les images réalisées sur leur planche de BD⁷⁸. Pour cela, ils ont bénéficié de tous les éléments lexicaux, grammaticaux et de conjugaison en langue italienne apportés au fur et à mesure de la réalisation de ce projet. Ils ont donc pu s'appuyer sur les travaux déjà confiés, réalisés, corrigés et rendus.

En préambule à la présentation de leur planche, les élèves ont été invités à introduire le nom du personnage qu'ils ont représenté, ainsi que le contexte inhérent au parcours proposé. Ensuite, pour chaque vignette, il a été demandé aux élèves d'inventer une ou deux phrases pour décrire l'action. Le choix leur a été laissé quant à la forme qu'ils allaient donner à cet exercice oral : parler du migrant à la 3ème personne du singulier (le prénom / il ou elle / mon père...) ou le faire s'exprimer en le faisant parler à la 1ère personne du singulier. Afin de nous assurer de la justesse de la prononciation orale (phonèmes prononcés de façon correcte, accents toniques respectés), nous avons l'habitude, dans ce type d'activité de

⁷⁸ Cette production finale est consultable à l'adresse : https://www.youtube.com/watch?v=U_xOMvRI7QY.

restitution orale, d'enregistrer avec notre propre voix, les productions orales des élèves qui le souhaitent, afin qu'ils puissent s'exercer à la maison⁷⁹.

Pour la séance suivante, ils devaient être prêts à enregistrer leurs productions orales, avec un séquençage par vignette, accompagnée de son commentaire oral. Ce travail de restitution a fait l'objet d'une évaluation formative. Le film a été déposé sur l'espace de projet collaboratif, puis visionné par l'ensemble des écoles italiennes. La séance suivante, le film a été projeté pour les apprenants et plusieurs enseignants de l'établissement, invités. A l'issue de la projection, les élèves se sont applaudis, se félicitant d'avoir réalisé ce travail. Certains d'entre eux ont soufflé « j'y crois pas qu'on ait fait ça, ça rend super bien ! ». Une fierté était réellement palpable chez ces jeunes apprenants. L'effort, l'investissement ont ainsi été récompensés. Il fallait les convaincre de leur capacité à mener à bien une tâche, et de la réaliser avec succès, et ce projet est venu le leur prouver. Pour conclure cette séance, et le projet dans son ensemble, les jeunes participants ont ensuite été invités à répondre à un questionnaire d'évaluation sommative, reprenant toutes les étapes du projet.

⁷⁹ A cette fin, les élèves nous montrent en classe, ou nous transmettent de chez eux, les mots ou les phrases dont ils souhaitent connaître la prononciation correcte, via le réseau social Whatsapp, et nous leur envoyons une piste audio de la prononciation. Cette technique est d'autant plus utile avec des élèves étudiant l'espagnol, leur LV2, qu'ils ont une grande tendance à prononcer l'italien de la même façon.

PARTIE 4. Un pas vers le développement d'une compétence de communication interculturelle

4.1. Indicateurs positifs d'une évaluation sommative

Le retour sur l'ensemble des activités réalisées au cours du projet grâce à un questionnaire d'évaluation sommative a permis aux apprenants de prendre conscience de l'ampleur du travail fourni, cf. Annexe 54, p.76 (2° volume). Plusieurs réactions sont d'ailleurs venues accompagner la rédaction des réponses, notamment celles qui s'étonnaient d'avoir réalisé autant de tâches depuis le mois de novembre. A la question « ce projet t'a-t-il semblé utile ? », 10 élèves sur les 12 ont répondu favorablement. Les deux élèves qui n'ont pas été convaincue par l'utilité du projet, Kiara et Chelsea, sont celles qui ont fait preuve de nombreuses réticences pour les activités. Elles considèrent d'ailleurs qu'elles ne conseilleraient pas à un camarade de participer à un projet eTwinning. Malheureusement, il apparaît à la lecture de leur questionnaire, que cette expérience ne leur a pas permis de s'ouvrir à l'altérité, et de développer une compétence de communication interculturelle.

A l'exception d'un élève, tous pensent que ce projet les a aidés à améliorer leurs compétences en langue italienne. Pour les deux tiers des participants, ce projet leur a permis de réfléchir à des thématiques comme les droits de l'homme et les migrants, preuve que le contact interculturel avec les partenaires du projet, les histoires de migrants et le témoignage recueilli ont porté leurs fruits. C'est d'ailleurs cette dernière activité qui a remporté le plus de succès auprès du groupe, avec sa restitution, puisque 10 élèves déclarent que cela leur a beaucoup plu. La réalisation du panorama des langues a également été très appréciée. Étrangement, la correspondance avec les jeunes italiens remporte une note honorable, alors même que l'activité n'avait pas connu un grand engouement au mois de décembre. Plusieurs élèves écrivent d'ailleurs dans leurs commentaires qu'ils auraient souhaité plus de contact avec les correspondants. Nous pouvons supposer qu'il existe une certaine part de regrets chez certains élèves, qui n'ont pas fourni l'investissement qu'ils auraient dû en début de projet, peut-être encore assez peu convaincus des bénéfices à tirer du contact interculturel.

Au niveau des apports personnels, les élèves évoquent fréquemment que ce projet leur a permis de découvrir d'autres personnes, d'autres histoires, de nouvelles cultures et de mener une réflexion sur le phénomène des migrations. Ils pensent majoritairement que le fait d'avoir découvert le parcours migratoire d'une personne proche les a aidés à vouloir davantage découvrir de nouvelles cultures et de nouvelles histoires de personne. Nous

pouvons donc en conclure que le contact interculturel les a encouragés à développer une compétence de communication interculturelle. Cependant, cette compétence ne s'est pas développée de la façon dont nous l'imaginions en début de projet. En effet, nous émettions le souhait que le contact interculturel avec les jeunes partenaires européens du projet permettaient aux élèves de s'ouvrir à l'altérité, ce qui n'a pas été le cas. En revanche, le recueil du témoignage d'un migrant a permis aux élèves de s'intéresser à l'Autre, et son appropriation par le biais de la mise en images et en paroles a facilité cette ouverture. Par conséquent, le développement de la compétence communicative interculturelle ne s'est pas opéré de la façon dont nous l'attendions, mais a bien eu lieu chez la quasi-totalité des apprenants guadeloupéens.

4.2. La médiation par le dessin

Les activités qui ont remporté le plus important consensus de la part des élèves a été l'atelier artistique et la réalisation de la planche de BD. En réalisant ce projet, le dessin s'est positionné comme une médiation : c'est la mise en images des récits qui a permis de dégager les étapes principales d'un parcours migratoire, et d'y attacher des sentiments et des situations. Cette mise en images a été le déclencheur d'une mise en paroles permettant à l'apprenant de réinvestir tous les éléments lexicaux étudiés au cours du projet. L'étape du dessin a permis à l'apprenant de s'approprier réellement le témoignage recueilli, de se détacher progressivement des propos en français de l'entrevue, et de construire une mise en discours en italien. L'investissement, dans cette étape du projet, de plusieurs élèves d'habitude peu prolifiques dans la consigne de leurs travaux, prouve que la médiation par le dessin permet aux élèves les plus en difficulté de participer sans contrainte d'ordre scolaire, et de décloisonner le cours de langue grâce à l'appropriation qu'il se fait de la tâche qui lui est confiée. Le dessin a été un puissant levier pour l'investissement des élèves dans le projet collaboratif, et ses bénéfices sont évidents, au point que plusieurs enseignants, qui ont vu ou entendu parler du film réalisé grâce à la médiation par le dessin, sont aujourd'hui très intéressés par cette pratique qu'ils n'auraient jamais osé adopter en classe de LE.

4.3. Des postures différentes pour une évolution des rapports en cours de langue étrangère

En notre qualité d'enseignante, nous pouvons affirmer que l'enseignement par projet est extrêmement enrichissant et permet d'atteindre des résultats qu'une méthode

d'enseignement dite classique ne pourrait satisfaire. Comme le préconise la pédagogie de projet, nous avons agi au sein du groupe comme un facilitateur. Nous sommes intervenue dans ce projet comme un guide, qui oriente et conseille l'apprenant à la bonne réalisation des tâches qui lui sont proposées dans le cadre des différentes activités. A chaque séance, nous nous assurons que la communication au sein du groupe classe, et au sein des petits groupes lorsque le travail devait être réalisé en bi, voire trinôme était assurée.

En plaçant les élèves au centre de leur apprentissage grâce à l'approche actionnelle, nous leur avons donné la possibilité d'évoluer à leur rythme, dans un cadre que nous avons établi. Ce sont les apprenants qui sont allés à la rencontre d'une personne migrante, ce sont eux qui ont posé leurs propres questions, se sont intéressés au parcours migratoire d'une personne réelle, avec laquelle ils ont interagi. Ce sont eux qui ont ensuite mis en images ce parcours migratoire, guidés par un intervenant qui leur a appris les techniques de la bande dessinée. Enfin, ce sont eux qui ont mis leur voix en italien au service de l'histoire qu'ils ont racontée, revêtant ainsi le rôle de médiateur et de passeur pour les jeunes italiens partenaires du projet. Durant ce projet, ils ont été guidés, aidés, mais l'enseignant n'a jamais fait leur travail à leur place. Et ce travail avait pour eux une utilité sociale, loin du manuel scolaire, tout avait un sens, tout était concret. Les flux migratoires sont devenus pour ces jeunes guadeloupéens une réalité qui les entoure au quotidien, parfois une histoire familiale qu'ils ignoraient. Construire du sens pour mieux comprendre le monde qui nous entoure, c'est ce que l'école devrait offrir à chacun.

Nous avons également pu remarquer une évolution dans le rapport entre les apprenants et l'enseignant. Ce groupe à l'attitude réfractaire, très passive et parfois insolente voire agressive, a progressivement changé de comportement au cours du projet. Sans avoir révolutionné leur rapport à l'apprentissage, nous avons vu des élèves progressivement s'investir dans les activités proposées. Sans doute car elles étaient différentes de ce qu'on leur avait proposé auparavant. Et les élèves aux comportements les plus problématiques ont changé d'attitude en classe. Il est probable que ce changement soit dû à la confiance qui s'est instaurée entre eux et leur enseignante, qui découle de la confiance que nous leur avons accordée. En les laissant maîtres de leur apprentissage, nous leur avons permis de conduire et de construire leurs savoirs et leurs savoir-faire.

Enfin, cette confiance est aussi née d'un contexte d'enseignement / apprentissage que nous avons voulu différent, préférant éviter la salle de classe. En effet, nous avons privilégié

un cadre permettant aux élèves de se déplacer entre plusieurs espaces, au sein du centre de documentation du lycée. Grâce à l'espace modulable que ce lieu offre, les apprenants avaient la possibilité de s'installer dans une grande salle en mini-groupes, dans une salle plus petite en groupe entier, devant un ordinateur si l'activité le nécessitait ou encore dans un espace plus confiné comme pour les entretiens réflexifs. Ils étaient libres de choisir l'endroit qu'ils jugeaient le mieux adapté, et surtout libres de se déplacer pour demander un conseil ou de l'aide à un camarade ou à leur enseignante. La possibilité de chercher du soutien auprès de ses pairs prouve à l'apprenant que l'enseignant lui fait confiance et le considère à part entière comme un acteur de son apprentissage.

Conclusion

Le contexte plurilingue guadeloupéen, et la diversité des communautés qui peuplent l'archipel, auraient pu faire penser que la compétence de communication interculturelle est un prérequis chez les jeunes lycéens du groupe avec lequel nous avons mené cette recherche-action. Cependant, nous avons rapidement pris conscience que ce n'était pas le cas, et qu'il fallait envisager de proposer un enseignement différent afin de susciter, chez des élèves réticents aux apprentissages scolaires, une appétence pour les langues étrangères. Cette prise de conscience devait nécessairement passer par la représentation acquise de la langue comme un moyen de communication. Ainsi, nous avons proposé aux apprenants de participer à un projet de télécollaboration en contexte exolingue avec de jeunes européens. Les principaux partenaires de travail, italiens, étaient donc les interlocuteurs privilégiés dans le cadre de notre cours de LE. Ce projet, porté par un groupe de 4 enseignantes, et suivi par de nombreuses écoles réparties dans 5 pays, avait pour finalités une ouverture à l'altérité et un développement de la compétence communicative interculturelle chez les jeunes partenaires, à travers sa thématique sur les flux migratoires actuels. L'apport pour les apprenants devenait donc double : d'une part, le contact interculturel grâce à la communauté d'apprentissage constituée par l'ensemble des participants européens au projet, et d'autre part, l'ouverture à l'altérité grâce à la sensibilisation à différents parcours migratoires.

Cependant, le contact interculturel n'amène pas forcément au développement de la compétence de communication interculturelle, comme nous avons pu le voir lors de l'échange épistolaire entre les jeunes guadeloupéens et leurs partenaires italiens, qui, au moment de sa réalisation, n'a pas remporté le succès que nous espérions. Ainsi, cette mise en contact interculturel s'est conclue par une communication qui a échoué, même si certains facteurs ont probablement concouru à cet échec. Il aura fallu une autre mise en contact interculturel, grâce au recueil et à l'appropriation du parcours migratoire d'un proche, pour susciter une nouvelle occasion de développement de la compétence de communication interculturelle. En allant vers l'Autre, en s'intéressant à son parcours, son histoire, puis en mettant ces éléments, d'abord en images, puis en paroles, les jeunes guadeloupéens ont développé une curiosité et un intérêt accru qui leur a permis de vouloir, aujourd'hui, découvrir de nouvelles histoires et de nouvelles cultures.

La médiation par le dessin a constitué un puissant levier pour pouvoir amener certains élèves, réticents à tout apprentissage, ou fortement passifs en classe, à s'investir dans le

projet, et à réaliser les tâches confiées. Grâce à la démarche actionnelle, au cœur des projets de télécollaboration tels qu'ils peuvent menés grâce au dispositif eTwinning, les élèves ont été placés au centre de leurs apprentissages. De nombreuses activités ont été réalisées en autonomie, ou semi-guidées, et notre posture d'enseignante se voulait comme un accompagnateur, un conseiller, présent pour aider, encourager, parfois recadrer l'avancée des travaux. Notre position de médiateur cherchait à favoriser la confiance au sein du cours de LE, confiance entre les élèves, par les activités réalisées en binôme ou en petits groupes, mais aussi confiance entre le professeur et ses apprenants. La modification de ce rapport au cours du projet a fini par créer un climat de bienveillance entre les élèves, et de meilleures relations avec l'enseignant.

Nous espérons donc que ce nouveau climat de confiance permettra aux jeunes apprenants de s'investir davantage dans l'apprentissage de l'italien dès la prochaine rentrée. Et nous souhaitons que ce projet de télécollaboration en contexte exolingue sur l'ouverture à l'altérité permettra aux apprenants de se mouvoir avec plus d'assurance dans leurs vie de jeunes citoyens, en continuant à cultiver leur curiosité et leur intérêt pour les communautés qui les entourent ou qu'ils auront à rencontrer.

Bibliographie

ARBOUCHE, A. « Plus ou moins présents, plus ou moins visibles ». *Les cahiers pédagogiques*, n° 496, mars-avril 2012, uniquement disponible en ligne : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Plus-ou-moins-presents-plus-ou-moins-visibles> [consulté le 20 avril 2019].

AUDEBERT, C. « Régionalismes et migrations dans la Caraïbe », in DUBESSET, E. et LUCAS, R. (dir.). *La Caraïbe dans la mondialisation : quelles dynamiques régionalistes ?*, Paris : L'Harmattan. 2009, p. 27-37.

BELLONIE, J.-D. et RIBA, P. « Vers une compétence de communication interculturelle, réflexions contextualisées. Les îles créolophones des Petites Antilles ». *Séminaire sur l'intercompréhension des langues et des cultures*, UAG, Schoelcher, 2013.

BARRERE, A. et BARTH, B. BAUTIER, E. et ROCHEX, Y. « L'Expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ». *Revue française de pédagogie*, vol. 129, 1999, pp. 143-145.

BARFLEUR-LANCREROT, L. « La politique européenne de gestion des flux migratoires dans la Caraïbe », *Hommes et migrations*, juillet-août 2008, n° 1274, p. 90-102.

BORDA, P. , MAURIN, A. et MANIOC, O. « L'immigration intracaribéenne. Des faits aux enjeux économiques », *Hommes et migrations*, juillet-août 2008, n° 1274, p. 10-20.

BOURREAU, J.P. et SANCHEZ, M. « L'école peut-elle (aussi) transmettre les gestes et les postures de l'apprenant ? : Une expérience de pratique d'accompagnement de petits groupes d'élèves en difficulté ». *Biennale internationale de l'édition, de la formation et des pratiques professionnelles*, Paris, juillet 2012.

BRACKE, A. « Activité langagière et pédagogie de projet ». *Le français dans le monde*, n° spécial juillet 2001, p.175-187.

BUDILLON PUMA, P. « Jérôme Dubois. L'enseignement de l'italien en France 1880-1940. Une discipline au cœur des relations franco-italiennes ». Laboratoire italien, mis en ligne le 3 novembre 2017 <http://journals.openedition.org/laboratoire-italien/1517> [consulté le 30 mai 2019]

BYRAM, M. « La compétence interculturelle » in BLANCHET, Ph. et CHARDENET, P. (dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, approches contextualisées*, Paris : Éditions des archives contemporaines, 2011, p. 253-60.

BYRAM, M. , GRIBKOVA, B. et STARKEY, H. *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2002.

CALDERINI, Y. (dir.) « Flash Insee Guadeloupe, Antilles-Guyane ». *Insee*, n°107, décembre 2018.

CALMONT, A. , DANIEL, J. et DESTOUCHES, D. *Histoire et mémoire des immigrations en régions, rapport final*. Université des Antilles et de la Guyane, Centre de recherches sur les pouvoirs locaux dans la Caraïbe, 2008.

CAPPELLINI, M. « La télécollaboration exolingue vue par la communication exolingue – Pour un enrichissement mutuel de deux traditions de recherche ». *Alsic*, vol. 20, n°2, 2017. <https://journals.openedition.org/alsic/3128> 2017 [consulté le 30 novembre 2018].

CASTELLOTTI, V. et MOORE, D. « Compétence plurilingue et pluriculturelle. Genèses et évolutions » in BLANCHET, Ph. et CHARDENET, P. (dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, approches contextualisées*, Paris : Éditions des archives contemporaines, 2011, p. 241-252.

CHEVALIER, A. (dir.). *Les chiffres clés de la jeunesse, Guadeloupe 2018*. Direction de la Jeunesse, des Sports et de la Cohésion sociale de Guadeloupe, novembre 2018.

Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier, 2001.

COSTE, D. et CAVALLI, M. « Extension du domaine de la médiation ». *Lingue culture mediazioni*, vol.1, 2015, p. 101-117.

DAVID, R. « De quoi l'école est-elle responsable ? ». *Les cahiers pédagogiques*, n° 496, mars-avril 2012, p. 16-17.

DUBOIS, J. *Enseigner l'italien en France de la fin du XIXème siècle à la veille de la Deuxième Guerre Mondiale. Entre enjeux disciplinaires et relations franco-italiennes*.

Thèse de doctorat, Histoire moderne et contemporaine mention « Histoire, textes et documents », École Pratique des Hautes Études, 2010, 671 pages.

DUBOIS, J. « La construction disciplinaire d'une langue vivante. L'italien dans l'enseignement scolaire en France (1880-1914) ». *Histoire de l'éducation*, n°135, 2012, p. 5-24.

GIORDAN, A. « Le désir d'apprendre : un oublié de l'école », in TARPINIAN, A. (dir.). *Idées-forces pour le XXI^e siècle : psychologie/éducation, culture/société, sens/poésie/éthique, donner corps aux idées*, Lyon : Chronique sociale, 2009, p. 51-56.

GIRAUD, M. « Racisme colonial, réaction identitaire et égalité citoyenne. Les leçons des expériences migratoires antillaises et guyanaises ». *Hommes et migrations*, mai-juin 2002, n° 1237, p. 40-53.

GIRAUD, M. , DUBOST, I., CALMONT, A. *et ali.* « La Guadeloupe et la Martinique dans l'histoire française des migrations en régions de 1848 à nos jours », *Hommes et migrations*, 2009, n° 1278, p. 174-197.

GOEME, Ph. « Toronner pour mieux raccrocher ». *Les cahiers pédagogiques*, n° 496, mars-avril 2012, p. 12-13.

GONZALEZ, L. « Tengo novio hace 9 meses... : apropiación del FLE y construcción de intersubjetividad a través de intercambio lingüísticos por medio del correo electrónico ». *Lenguaje*, vol. 38, n° 2, 2010.

FARMER, D. et PRASAD, G. « Mise en récit de la mobilité chez les élèves plurilingues : portraits de langues et photos qui engagent les jeunes dans une démarche réflexive ». *(Se) représenter les mobilités : dynamiques plurilingues et relations altéritaires dans les espaces mondialisés*, *Glottopol*, n°24, 2014, p.80-97.

HAMEZ, M.P. « La pédagogie de projet : un intérêt partagé en FLE, FLS et FLM ». *Le français aujourd'hui*, n°176, 2012, p. 77-90.

INSEE, *Recensement de la population, Guadeloupe, populations légales en vigueur à compter du 1^{er} janvier 2018*, INSEE, décembre 2017.

JARRAUD, F. « Décrochage : C. Blaya – Il n'existe pas un seul type de décrocheur ». <http://www.cafepedagogique.net/Documents/05122012Article634902919745327200.htm> 2012 [consulté le 15 avril 2019].

JEAN, R. (dir.). *Atlas des populations immigrées en Guadeloupe, édition 2006*, INSEE, 2006.

MANGENOT, F. « Les échanges en ligne comme secteur de pratiques et de recherches en ALAO : quelles problématiques, quelles évolutions ? ». *Cahiers de l'ILOB*, vol. 5, 2013, p. 3-21.

MANGENOT, F. « Les interactions en ligne comme objet d'étude pour la didactique des langues et les sciences du langage » in BLANCHET, Ph. et CHARDENET, P. (dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, approches contextualisées*, Paris : Éditions des archives contemporaines, 2011, p. 337-343.

MAURICE, M. *Carnet de route pour élaborer un projet : pédagogie de l'échange à distance*. CRDP de l'académie de Versailles, 2005.

MOLINIE, M. « Biographie langagière et apprentissage plurilingue ». *Le français dans le monde*, n°39, 2006.

MOLINIE, M. « Finalités du « biographique » en didactique des langues ». *Le français aujourd'hui*, n°147, 2004, p. 87-95.

MOLINIE, M. « Le dessin réflexif : acte 1 » in MOLINIE, M. (dir.). *Le dessin réflexif : Éléments pour une herméneutique du sujet plurilingue*, CRTF, 2009, p. 9-27.

OCDE/INURED, *Interactions entre politiques publiques, migration et développement en Haïti*. Paris : Éditions OCDE, 2017.

OGAY, T. et EDELMANN, D. in LAVANCHY, A., GAJARDO, A. et DERVIN, F. (dir.). *Anthropologies de l'interculturalité*, Paris : L'Harmattan, 2011, p. 47-71.

PORQUIER, R. « Communication exolingue et contextes d'appropriation : le continuum acquisition / apprentissage ». *Bulletin VALS-ALSA*, n°59, 1994, p. 159-169.

POTOLIA, A. , JAMBOROVA LEMAY, D. *Enseignement/apprentissage des langues et pratiques numériques émergentes*. Éditions archives contemporaines, 2015.

QUINTIN, J.J. et MASPERI, M. « Analyse d'une formation plurilingue à distance : actions et interactions ». *Alsic*, vol.9, 2006, p.5-30.

Rectorat de la région académique Guadeloupe. *Projet d'académie 2016-2019*. Réseau Canopé.

RINGER, F. « La segmentation des systèmes d'enseignement. Les réformes de l'enseignement secondaire français et prussien, 1865-1920 ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°149, 2003-2004, p. 6-20.

ROSENWALD, F (dir.). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. Ministère de l'Éducation Nationale, 2018.

SILHOUETTE, M. « L'évolution de l'enseignement des langues vivantes en France : massification et uniformisation ». Février 2016 <https://theconversation.com/levolution-de-lenseignement-des-langues-vivantes-en-france-massification-et-uniformisation-2-54083>

[consulté le 01 juin 2019].

TARPINIAN, A. (coord.). *Donner toute sa chance à l'école : 13 transformations nécessaires et possibles*. Lyon : Chronique sociale, 2011.

ZARATE, G. (coord.). *Médiation culturelle et didactique des langues*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe, 2003.

Mots-clés et résumé

MOTS-CLÉS : compétence interculturelle – télécollaboration – communication exolingue – pédagogie de projet

RÉSUMÉ

L'enseignement des langues vivantes étrangères dans le système scolaire français permet peu aux apprenants d'être mis en situation de contact interculturel, et de développer une compétence de communication interculturelle, même si cette notion apparaît dans le CECRL. Dans le contexte plurilingue créolophone de l'académie de Guadeloupe, les élèves du groupe de 1^{ère} étudiant l'italien en tant que LV3 au sein du lycée général et technologique Félix Proto des Abymes, présentent un profil très passif qui se manifeste par un manque d'appétence pour les apprentissages scolaires. Dans le cadre d'un projet de télécollaboration européen plurilingue sur l'ouverture à l'altérité, et par la mise en contact interculturel dans un contexte exolingue, nous espérons susciter chez les jeunes apprenants une motivation accrue pour le cours de langue étrangère, en les accompagnant dans le développement d'une compétence interculturelle.

KEYWORDS : intercultural competence – telecollaboration – exolingual communication – project-based teaching

ABSTRACT

The teaching of foreign languages in the French school system makes it difficult for learners to be in a situation of intercultural contact, and to develop intercultural communication skills, even if this concept appears in the CEFR. In the plurilingual Creolophone context of the academy of Guadeloupe, the students of the group of 1^{ère} who learn Italian as third language in the high school Félix Proto of Abymes, present a very passive profile which is manifested by a lack of appetite for school learning. As part of a multilingual European telecollaboration project on openness to otherness, and through intercultural contact in an exolingual context, we hope to inspire young learners to become more motivated in the foreign language course, accompanying them in the development of intercultural competence.



Vers un développement de la compétence de communication interculturelle en contexte scolaire guadeloupéen : un projet de télécollaboration plurilingue sur l'ouverture à l'altérité

Mémoire présenté par Estelle HANRYON

Volume 2

UFR LLD – Département de Didactique du FLE

Mémoire de Master 2

Spécialité : Didactique des Langues et des Cultures

Sous la direction de Mme Muriel MOLINIE

Second lecteur : Mme Laura URIBE

Année universitaire 2018-2019

**Vers un développement de la compétence de
communication interculturelle en contexte scolaire
guadeloupéen : un projet de télécollaboration
plurilingue sur l'ouverture à l'altérité**

Mémoire présenté par Estelle HANRYON

Volume 2

UFR LLD – Département de Didactique du FLE

Mémoire de Master 2

Spécialité : Didactique des Langues et des Cultures

Sous la direction de Mme Muriel MOLINIE

Second lecteur : Mme Laura URIBE

Année universitaire 2018-2019

Table des annexes du 2^{ème} volume

Annexe 1 Extraits du Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer.....	4
Annexe 2 Carte des Petites Antilles.....	6
Annexe 3 Processus de décrochage scolaire.....	7
Annexe 4 Carte de îles et des communes de la Guadeloupe.....	7
Annexe 5 Population immigrée par année de naissance en Guadeloupe continentale en 1999.....	8
Annexe 6 Projection de population par groupe d'âge à l'horizon 2050	8
Annexe 7 Répartition par filières des élèves du LGT Félix Proto	9
Annexe 8 Répartition des élèves étudiant l'italien en LV1/LV2/LV3 en France en 2018	10
Annexe 9 Répartition des élèves étudiant une option facultative au LGT Félix Proto durant l'année scolaire 2018/2019	10
Annexe 10 Répartition des élèves étudiant l'italien en LV3 option facultative en classe de 1 ^{ère} au LGT Félix Proto selon les séries durant l'année scolaire 2018/2019.....	11
Annexe 11 Répartition des élèves de 1 ^{ère} étudiant l'italien en LV3 en 2018/2019 au LGT Félix Proto selon les moyennes générales brutes	11
Annexe 12 Tableau récapitulatif des séances et activités réalisées pendant le projet.....	12
Annexe 13 Tableau récapitulatif des questionnaires sur le rapport aux langues : groupes 1 et 2.....	24
Annexe 14 Rapport avec le français et le créole dans les activités langagières.....	36
Annexe 15 Usage du français et du créole au sein des familles des apprenants.....	37
Annexe 16 Classement des langues vivantes étudiées : expression orale.....	38
Annexe 17 Classement des langues vivantes étudiées : expression écrite.....	39
Annexe 18 Langues étrangères entendues et parlées en Guadeloupe hors contexte scolaire	40
Annexe 19 Panorama des langues de l'enseignante.....	41
Annexe 20 Exemple d'associations avec la langue russe	42
Annexe 21 Langues citées dans les panoramas des langues des élèves.....	44
Annexe 22 Panorama des langues de Suraiya.....	45
Annexe 23 Panorama des langues de Mathieu.....	46
Annexe 24 Panorama des langues de Nella	47
Annexe 25 Panorama des langues de Amandine P.	45
Annexe 26 Extrait de l'entretien réflexif mené avec Jérémy sur le panorama des langues (1/2).....	49
Annexe 27 Extrait de l'entretien réflexif mené avec Rabynaël sur le panorama des langues	49
Annexe 28 Panorama des langues de Jérémy	50
Annexe 29 Extrait de l'entretien réflexif mené avec Jérémy sur le panorama des langues (2/2).....	51
Annexe 30 Extrait de l'entretien réflexif mené avec Amandine A. sur le panorama des langues (1/2)	51
Annexe 31 Extrait de l'entretien réflexif mené avec Amandine A. sur le panorama des langues (2/2)	52

Annexe 32 Extrait de l'entretien réflexif mené avec Nella sur le panorama des langues.....	53
Annexe 33 Extrait de l'entretien réflexif mené avec Samuel sur le panorama des langues	54
Annexe 34 Panorama des langues de Rabynaël.....	55
Annexe 35 Schéma de la lettre informelle telle que codifiée en Italie	56
Annexe 36 Tableau récapitulatif des routines épistolaires dans la correspondance en contexte exolingue avec de jeunes locuteurs italiens.....	57
Annexe 37 Consignes pour l'activité de recueil du témoignage d'un migrant.....	61
Annexe 38 Questions pour l'activité de recueil du témoignage d'un migrant.....	62
Annexe 39 Restitution du témoignage recueilli par Jérémy	63
Annexe 40 Restitution du témoignage recueilli par Mathieu	64
Annexe 41 Restitution du témoignage recueilli par Amandine A.	66
Annexe 42 Tableau récapitulatif des témoignages recueillis.....	67
Annexe 43 Planche de BD racontant l'histoire d'un parcours migratoire	68
Annexe 44 Texte accompagnant la planche de BD	70
Annexe 45 Fiche de lexique pour l'activité de mises en paroles de la planche de BD.....	71
Annexe 46 Planche de BD de Jade	72
Annexe 47 Planche de BD de Rabynaël	73
Annexe 48 Planche de BD de Jérémy.....	74
Annexe 49 Planche de BD de Amandine P.....	75
Annexe 50 Planche de BD de Nella.....	76
Annexe 51 Planche de BD de Jade	77
Annexe 52 Planche de BD de Mathieu.....	78
Annexe 53 Tableaux récapitulatifs des situations initiales et finales des parcours migratoires mis en images et en paroles	79
Annexe 54 Résultats des questionnaires d'évaluation sommative.....	80

Annexe 1

Extraits du Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer.

La prise de conscience interculturelle

La connaissance, la conscience et la compréhension des relations (similitudes et différences) entre le « monde d'où l'on vient » et le « monde de la communauté-cible » sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle. Il faut souligner que cette prise de conscience inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes en question. Elle s'enrichit également du fait de savoir qu'il existe un plus large éventail de cultures que celles véhiculées par les 1^{ère} et 2^e langues de l'apprenant (L1 et L2). Cette prise de conscience élargie aide à situer les deux univers dans leurs contextes respectifs. Outre la connaissance objective, la conscience interculturelle englobe la manière dont chaque communauté voit l'autre – ce qui prend souvent la forme de stéréotypes concernant l'ensemble du pays en question.

Les aptitudes et les savoir-faire interculturels comprennent :

- la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère ;
- la sensibilisation à la notion de culture, et la capacité d'identifier et d'utiliser des stratégies variées en vue d'entrer en contact avec des personnes appartenant à d'autres cultures ;
- la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère, et de gérer efficacement les situations de malentendus et de conflits interculturels ;
- la capacité à aller au-delà de relations stéréotypées.

La « compétence existentielle », ou le « savoir être »

L'activité de communication des utilisateurs/apprenants est affectée non seulement par leurs connaissances, leur compréhension et leurs aptitudes, mais aussi par des facteurs liés à leur personnalité propre et caractérisés par les points de vue, les motivations, les valeurs, les croyances, les styles cognitifs et les types de personnalité constituant leurs identités (...)

Les facteurs personnels et comportementaux n'affectent pas seulement le rôle des utilisateurs/apprenants d'une langue dans des actes de communication, mais aussi leur capacité même à apprendre. Nombreux sont ceux qui considèrent que le

développement d'une « personnalité interculturelle », constituée à la fois par les points de vue et la conscience des réalités, est en soi un objectif éducatif important.

D'importantes questions d'ordre éthique et pédagogique se posent – par exemple :

- dans quelle mesure le développement de la personnalité peut-il être un objectif éducatif déclaré ?
- comment réconcilier le relativisme culturel avec l'intégrité morale ?
- quels traits de la personnalité a) facilitent, b) entravent l'apprentissage et l'acquisition d'une langue étrangère ou d'une seconde langue ?
- comment aider les apprenants à exploiter leurs forces et à surmonter leurs faiblesses ?
- comment réconcilier la diversité des personnalités avec les contraintes que subissent et qu'imposent les systèmes éducatifs ?

La faculté d'apprendre (ou le « savoir apprendre »)

Au sens large, il s'agit de la capacité à observer de nouvelles expériences, à y participer et à intégrer ce nouveau savoir, quitte à modifier les connaissances existantes. Les aptitudes à apprendre les langues se développent au cours même de l'apprentissage. Elles permettent à l'apprenant de relever, de manière plus efficace et plus indépendante, de nouveaux défis dans le cadre de l'apprentissage d'une langue, de déceler les différents choix à opérer et de faire le meilleur usage des possibilités offertes. Cette faculté d'apprendre a plusieurs composantes – notamment la conscience de la langue et de la communication ; les aptitudes phonétiques en général ; les aptitudes à l'étude ; et les capacités « heuristiques » (ou de découverte).

Les capacités « heuristiques » sont notamment les suivantes :

- la capacité de l'apprenant à s'accommoder d'une expérience nouvelle (nouvelle langue, gens nouveaux, nouveaux comportements, etc.) et à mobiliser ses autres compétences (notamment par l'observation, l'interprétation de ce qui est observé, l'analyse, l'induction, la mémorisation, etc.) pour la situation d'apprentissage concernée.
- la capacité de l'apprenant (notamment par le recours à des sources de références dans la langue-cible) à trouver, à comprendre et, le cas échéant, à transmettre des informations nouvelles.
- la capacité d'utiliser les nouvelles technologies (notamment rechercher des informations dans des bases de données, par la méthode des hypertextes, etc.).

Annexe 2 Carte des Petites Antilles



Annexe 3

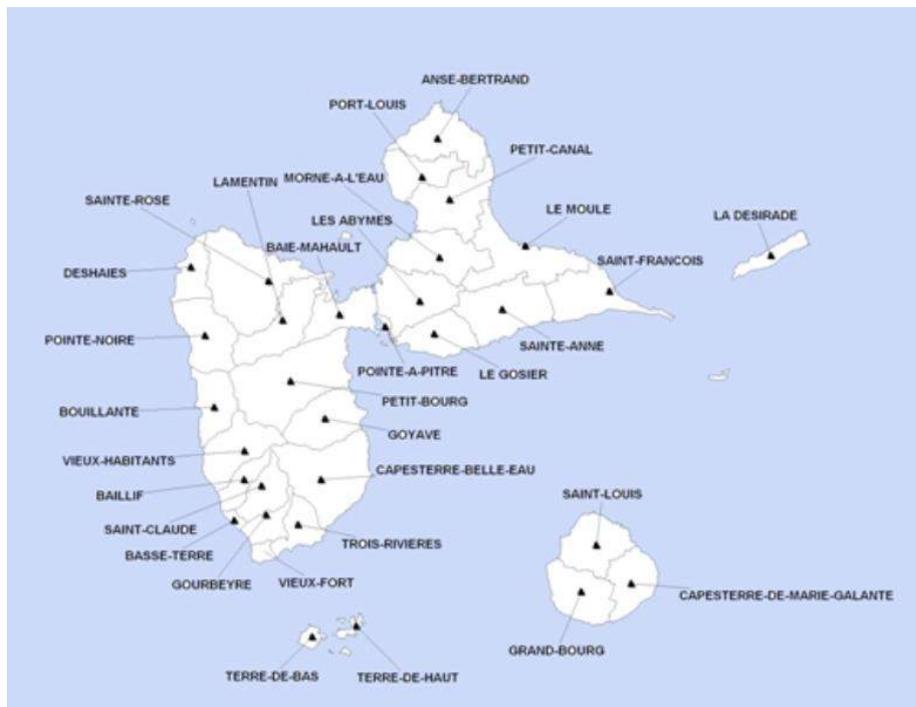
Processus de décrochage scolaire

Entre ressenti et perçu		
L'élève est	L'élève ressent	Ce qui se voit
acteur	de l'appétence	l'adhésion
présent	de la persévérance	l'adhérence
passif	de l'inappétence	la présence
désimpliqué	du désintérêt	l'absence
décroché	du dégoût	l'abandon

Extrait de : DAVID R., (2012). « De quoi l'école est-elle responsable ? ». *Cahiers pédagogiques*, n°496, mars-avril 2012, p. 16.

Annexe 4

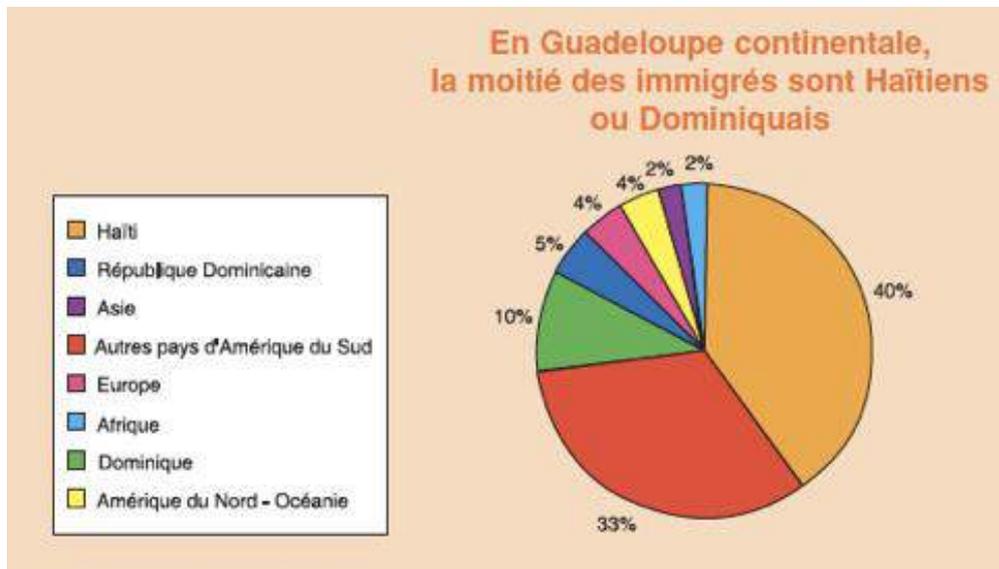
Carte de îles et des communes de la Guadeloupe



Extrait de : <https://pedagogie.ac-guadeloupe.fr>

Annexe 5

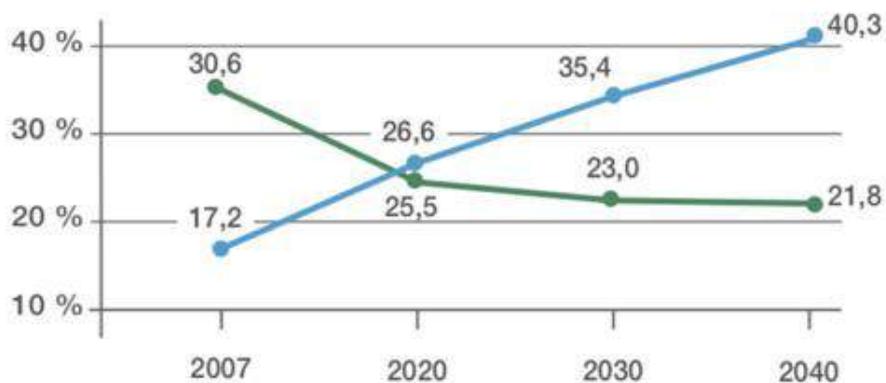
Population immigrée par année de naissance en Guadeloupe continentale en 1999



Extrait de : Insee, recensement de la population 1999.

Annexe 6

Projection de population par groupe d'âge à l'horizon 2050



Extrait de : Insee - Omphale, 2010.

Annexe 7
Répartition par filières des élèves du LGT Félix Proto

Niveau Seconde	
nombre de classes	nombre d'élèves
6	192

Niveau Première			
enseignement	série	nombre de classes	nombre d'élèves
général	ES	2	55
	L	1	32
	S	2	40
technologique	STL	1	09
	STMG	1	12
	ST2S	1	12
total		8	160

Niveau Terminale			
enseignement	série	nombre de classes	nombre d'élèves
général	ES	2	66
	L	2	38
	S	2	51
technologique	STL	1	19
	STMG	1	25
total		8	199

Annexe 8
Répartition des élèves étudiant l'italien en LV1/LV2/LV3 en France en 2018

Pourcentage d'élèves étudiant l'italien sur l'ensemble des élèves suivant un enseignement de langue vivante 1, 2 ou 3		
LV1	LV2	LV3*
0,1 %	5,2 %	39,1 %

Lecture : Sur l'ensemble des élèves étudiant une LV3, 39,1 % étudient l'italien.
 Extrait de : Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2018, Ministère de l'Éducation nationale.

* 6,9 % des élèves du second degré étudient une LV3.

Annexe 9
Répartition des élèves étudiant une option facultative au LGT Félix Proto durant l'année scolaire 2018/2019

	Italien LV3	LCR*	Ciné-audiovisuel	Latin
première	27,1 %	37,2 %	8,4 %	27,1 %
terminale	29,3 %	36,2 %	5,1 %	37,1 %

Lecture : Sur l'ensemble des élèves ayant choisi une option facultative en classe de première, 27,1 % étudient l'italien.

* Langue et culture régionales créole guadeloupéen.

Annexe 10

Répartition des élèves étudiant l'italien en LV3 option facultative en classe de 1^{ère} au LGT Félix Proto selon les séries durant l'année scolaire 2018/2019

Série L (littéraire)	4
Série ES (Économique et social)	6
Série S (scientifique)	2

Annexe 11

Répartition des élèves de 1^{ère} étudiant l'italien en LV3 en 2018/2019 au LGT Félix Proto selon les moyennes générales brutes

$10 \leq \text{moy} < 10,5$	$10,5 \leq \text{moy} < 11$	$11 \leq \text{moy} < 12$	$12 \leq \text{moy} < 13$	$13 \leq \text{moy} < 14$	$14 \leq \text{moy} < 15$
3	3	2	1	2	1

Annexe 12

Tableau récapitulatif des séances et activités réalisées pendant le projet

Légende : **B.** : en binôme / **G.** : en grand groupe / **E.** : enseignant / **I.** : individuellement / **twinspace** : espace virtuel et collaboratif du projet

N° séance	Titre / objectif de la séance	Tâche finale de la séance	Étapes des activités	Durée	Documents / matériel mis à disposition	Productions réalisées par les apprenants
S. 1	« Présentons notre territoire » / Mieux connaître son territoire et cibler les informations principales à faire connaître	Réalisation d'un diaporama de présentation de la Guadeloupe, fruit d'un travail collaboratif	1. Remue-méninges sur les informations importantes pour une brève présentation de la Guadeloupe – B.	5'	- Fiche n°1 des étapes des activités	- Choix de 7 catégories sur les 10 proposées par l'enseignant
			2. Débriefing sur ces informations – G.	5'		
			3. Exemples de présentation de ces informations (à partir de travaux des années précédentes, réalisés dans le cadre de projets eTwinning) – G.	5'		
			4. Remise de fiches de sites italiens pour les recherches + mots-clés : chaque binôme s'occupe d'une catégorie – G.	1'	- Fiches de sites internet en italien à consulter par catégorie + mots-clés à utiliser	
			5. Recherche des informations sur internet – B.	20'		- Recherches des informations
			6. Validation des informations par l'enseignant – B.	10'		

			7. Réalisation et dépôt des diapositives de présentation sur le twinspace – B.	20'	- Guide pour la première connexion au twinspace	- Création de diapositives
			8. Mise en commun des diapositives et intégration au twinspace – E.	5'		
			9. Consultation du diaporama final – G.	10'		
			D : Fiche de révisions sur les interrogatifs		- Fiche d'activité sur les interrogatifs	
S. 2	« Proposons 5 questions à partir de notre présentation de la Guadeloupe » / Prendre du recul sur son travail, réviser les interrogatifs, initier un quiz sur les présentations des pays partenaires	Création d'un quiz en ligne interactif, qui sera complété par les partenaires du projet	1. Correction de la fiche d'activité sur les interrogatifs – G.	10'		
			2. Consultation sur le twinspace du diaporama de présentation de la Guadeloupe pour réactivation – B.	10'	- Fiche n°2 des étapes des activités	
			3. Réalisation de 5 questions portant sur la présentation, pour la création d'un quiz de vérification des connaissances à destination des partenaires – B.	20'	- Fiche de lexique (vocabulaire, verbes, structures grammaticales) pour la rédaction des questions	- Rédaction de 5 questions par binôme
			4. Sélection des questions les plus appropriées – G.	20'		
			5. Proposition de 4 réponses dont 1 seule est correcte pour chaque question – G.	20'	- Fiche de mots-clés pour la rédaction des réponses	- Rédaction de 4 réponses par question
			6. Dépôt des questions / réponses en ligne sur kahoo.it – G.	20'		- Report des questions / réponses sur le site du quiz

			7. Test du quiz interactif – G.	10'		- Participation au quiz
			D : Réviser le présent de l'indicatif		- pages correspondantes du manuel	
S. 3	« Définissons le sentiment d'humanité et parlons des droits des enfants et des adolescents » / S'interroger sur le sentiment d'humanité, exprimer ce que l'on ressent, acquérir du vocabulaire sur cette thématique, découvrir la Convention internationale des droits de l'enfant à l'occasion de la journée mondiale des droits de l'enfant	Partager nos réflexions avec les partenaires du projet	1. Évaluation écrite sur le présent de l'indicatif	20'		
			2. Remue-méninges sur le sentiment d'humanité : qu'est-ce qui humain et inhumain ? – groupes de 4 élèves.	20'	- Fiche n°3 des étapes des activités	- Lister, en français, des réflexions sur le sujet abordé
			3. Sélectionner le vocabulaire pour exprimer ses réflexions – B.	10'	- Fiche de lexique (expressions et substantifs)	
			4. Rédiger les réflexions sur un mur virtuel commun grâce à padlet.com – B.	20'		- Rédaction en italien de courts paragraphes sur ce qui est humain / inhumain
			5. Lire des articles sur les droits de l'enfant (Convention internationale des droits de l'enfant simplifiée en italien) – B.	10'	- La convention internationale des droits de l'enfant, déposée sur le twinspace	
			6. Choisir un article et le commenter à l'écrit - B.	30'		- Rédaction d'un court commentaire sur un article au choix
			7. Présenter le commentaire à l'oral devant la classe, enregistrement vocal pour création d'un mini-film– B.	15'		- Expression orale
			D : apprendre une fiche de vocabulaire			

S.4	« Analysons notre rapport avec les langues vivantes et préparons une présentation du lycée » / Réfléchir sur la place des langues dans notre vie quotidienne, mettre en valeur son établissement scolaire	Réalisation d'un scénario de reportage sur le lycée à destination des partenaires	1. Évaluation écrite sur le vocabulaire	10'		
			2. Questionnaire sur le rapport avec les langues vivantes	20'	- Fiche n°4 des étapes des activités - Questionnaire papier	- Réflexions sur la place des langues vivantes
			3. Exercice de rédaction plurilingue de présentation de soi	25'	- Fiche avec consignes de rédaction	- Rédaction d'une présentation de soi en plusieurs langues
			4. Groupe 1 : remédiation sur le présent de l'indicatif, création de cartes mentales Groupe 2 : Remue-méninges sur l'élaboration d'un scénario de reportage	20'	- 3 fiches de cartes mentales à compléter : verbes réguliers / irréguliers / auxiliaires	
			5. Groupe 1 : activités sur le présent de l'indicatif Groupe 2 : rédaction du scénario	25'	- Fiche d'activité sur le présent (groupe 1) - Tableau d'aide à la rédaction du scénario	- Rédaction d'un scénario
			6. Correction de l'évaluation écrite sur le présent – G.	10'		
			D : Réviser le présent de l'indicatif à l'aide des cartes mentales et finir l'activité commencée en classe (groupe 1) / Distribuer les rôles du scénario (groupe 2)			
S.5	« Parlons d'humanité et des droits de l'homme, écrivons à nos correspondants » / Savoir définir les	Écriture d'un premier message aux correspondants italiens	1. Groupe 1 : Correction de l'activité sur le présent Groupe 2 : Écriture des dialogues du reportage	20'	- Fiche n°5 des étapes des activités	
			2. Définitions : notions d'humanité et des droits de l'homme – G.	20'	- cartes mentales	

	notions d'humanité et des droits de l'homme, écrire une première lettre aux correspondants pour se présenter		3. Correspondance : écriture de la première lettre en réponse au premier message des correspondants. Savoir se présenter – I.	50'	- consignes de travail pour répondre aux correspondants - lettre numérique accessible via le twinspace	- première lettre numérique
			D : réviser les définitions d'humanité et des droits de l'homme pour évaluation			
S.6	« Réfléchissons à notre vision des italiens, répondons à nos correspondants » / Entamer une réflexion sur la façon dont nous imaginons les italiens, répondre à la deuxième lettre des correspondants pour parler de où avec qui l'on vit	Écriture d'un deuxième message aux correspondants italiens	1. Évaluation écrite sur les définitions d'humanité et des droits de l'homme	10'		
			2. Vérification des acquis sur les notions grâce à un quiz interactif sur kahoot.it – G.	10'	- Fiche n°6 des étapes des activités	
			3. Questionnaires sur la vision que nous avons des italiens, et la façon dont on pense qu'ils nous voient. – I.	30'	- questionnaires papier	- réponses aux questionnaires
			4. Réponse à la deuxième lettre des correspondants : parler de où et avec qui on vit – I.	50'	- fiches de grammaire sur les articles définis et indéfinis (remédiation) + lexique sur l'habitat et la famille	- deuxième lettre numérique
			D : Réviser le vocabulaire de l'école, des disciplines étudiées et de l'emploi du temps (l'heure) pour répondre au 3 ^{ème} message des correspondants		- fiches de lexique sur la thématique + grammaticale (exprimer l'heure, la quantité, « il y a ») + remédiation : les possessifs	
S.6 bis			1. Répétitions orales des dialogues – G.	20'		

	« Réalisons le reportage sur le lycée » / S'exprimer pour présenter son école	Réalisation du reportage et montage	2. Tournage du reportage dans le lycée – G.	40'	- smartphones	
3. Montage des séquences filmiques – G.			45'	- ordinateur de l'enseignante	- reportage de présentation du lycée	
4. Projection du reportage- G.			5'			
D : Pendant les vacances, répondre au 3 ^{ème} message des correspondants						
S. 7	« Découvrons une chanson qui parle d'humanité et exprimons ce que l'on ressent » / Exprimer ce qu'une chanson nous fait ressentir	Écriture de réflexions à partir d'une chanson	1. Révisions du vocabulaire évalué en séance 4 – G.	10'	- Fiche n°7 des étapes des activités	
			2. Écoutes successives de la chanson et activités (reconnaître les mots appris – compléter la chanson à trous – répondre à un vrai ou faux ?) et correction – G.	30'	- Fiches d'activités (vocabulaire sous forme d'images à cocher – texte à trous – vrai ou faux)	
			3. Projection du clip vidéo de la chanson – G.	5'		
			4. Réflexions orales sur le message véhiculé par la chanson – G.	15'		
			5. Réflexions écrites sur ce que la chanson provoque en nous – I.	45'	- Fiche avec consignes, s'appuyer sur le vocabulaire contenu dans l'activité « vrai ou faux ».	- Réflexions écrites
			D : Activité sur les verbes conjugués au présent dans la chanson			
S.8	« Découvrons les pays partenaires »	Écriture d'un résumé sur le	1. Consulter les présentations des pays partenaires à partir du twinspace – I.	50'	- Fiche n°8 des étapes des activités	

	et présentons-les » / Se familiariser avec les pays partenaires du projet	pays partenaire de son choix	2. Vérification des connaissances grâce à un quiz en ligne interactif avec kahoot.it – G.	30'		
			3. Rédaction d'un résumé sur le pays partenaire de son choix – B.	30'	- consignes projetées	- Rédaction d'un résumé sur un pays au choix
S.9	« Situons les pays partenaires sur une carte de l'Europe » / Apprendre à placer correctement les pays européens	Finir les différents travaux en retard ou non achevés (troisième lettre aux correspondants, résumé sur un pays partenaires...)	1. Situer les pays partenaires sur une carte vierge de l'Europe – I.	5'	- Fiche n°9 des étapes des activités - carte vierge de l'Europe	
			2. Situer tous les autres pays que l'on connaît sur la carte de l'Europe – I.	10'		- cartes de l'Europe complétées
			3. Vérification de la géographie de l'Europe – G.	20'	- carte de l'Europe complétée avec les noms des pays	
			4. Finir les travaux en retard ou non achevés – I. ou B.	75'		
			D : apprendre la géographie de l'Europe en italien pour évaluation			
S.10	« Réfléchir à soi et aux langues » / Entamer une réflexion sur les langues qui nous entourent, comprendre que	Réaliser un panorama des langues qui composent notre environnement	1. Évaluation écrite sur la géographie de l'Europe en italien	15'	- carte vierge de l'Europe à annoter, avec consignes	
			2. Placer tous les pays et îles de la Caraïbe connus sur une carte vierge – I.	10'	- Fiche n°10 des étapes des activités	- cartes de la Caraïbe annotées
			3. Découvrir le panorama des langues de l'enseignante – G.	10'	- diaporama projeté	

	l'on est un sujet plurilingue		4. Réfléchir aux langues qui composent son propre environnement et aux associations que l'on peut faire entre soi et ces langues : au brouillon – I.	30'	- papier brouillon	
			5. Réaliser un panorama des langues sur une grande affiche – I.	45'	- une grande affiche (2 feuilles A3), des feutres, des crayons de couleur	
			D : finir le panorama des langues			
S.10 bis	Voir S.10	Voir S.10	1. Prendre connaissance des consignes de travail pour la rentrée des vacances de février : recueillir le témoignage d'un migrant dans son entourage – G.	10'	- Fiche de consignes pour réaliser l'entrevue et restituer l'entrevue	
			2. Groupe 1 : voir S. 10 Groupe 2 : constituer une série de questions pour réaliser l'entrevue à partir des questions proposées par une école italienne – G.	45'	- Groupe 1 : voir S. 10 - Groupe 2 : série de questions proposées en italien sur le twinspace	
			3. Groupe 2 : taper et imprimer les questions pour les distribuer l'ensemble du groupe	30'	- Fiche avec des propositions de questions en français	
			En parallèle : entretiens réflexifs sur le panorama des langues			- entretiens réflexifs audio
			D : Réaliser l'entrevue avec un migrant et la restituer sous le format choisi, puis la déposer sur le twinspace			
S 11	« Déconstruire les préjugés sur les	Écrire un résumé	1. Activités réalisées à partir d'un document d'une association de défense des droits des	45'	- Fiche n°11 des étapes des activités	

	migrants et découvrir des parcours migratoires » (1/2) / Prendre conscience des préjugés et de ce qui est infondé, comprendre les étapes d'un parcours migratoire et les raisons qui poussent à migrer	collectif des raisons pour lesquelles on migre, et des différents parcours migratoires	migrants et d'une vidéo, grâce à l'outil numérique « la quizzinière » - I.		- activités numériques et interactives accessibles via le twinspace	
			2. Prendre connaissance des témoignages recueillis par les autres élèves (du groupe classe mais aussi des partenaires italiens) – I.	40'	- témoignages recueillis et réunis sur le twinspace	
			3. Restituer ce que l'on a appris : lister les raisons pour lesquelles on migre, définir différents parcours migratoires (désirés et réussis, contraints et subis...), résumé collectif en italien – G.	15'		- résumé collectif en italien
			4. Information sur le concours « BD Z'ILES » par la professeure documentaliste - G.	5'		
			5. Choisir une BD dans la sélection du concours, sur la thématique des migrations – I.	10'		
			En parallèle : entretiens réflexifs sur le panorama des langues			- entretiens réflexifs audio
			D : écrire une critique de la BD choisie, pour participation au concours			- critique de BD
S.12	« Déconstruire les préjugés sur les migrants et découvrir des	Savoir mettre en paroles des vignettes d'une planche de BD	1. Activités de compréhension et d'expression écrite à partir du site iamamigrant.org – I.	50'	- Fiche n°12 des étapes des activités - lien vers le site à partir du twinspace	- activité d'expression écrite en italien

	parcours migratoires » (2/2) / Prendre conscience des préjugés et de ce qui est infondé, comprendre les étapes d'un parcours migratoire et les raisons qui poussent à migrer				- fiche d'activité à compléter	
			2. Découvrir une planche de BD, sur un parcours migratoire (sans paroles) et la commenter à l'oral – G.	10'	- planche de BD	
			3. Lire le témoignage recueilli à propos de ce parcours – I.	10'	- texte du recueil de témoignage	
			4. A l'aide d'une fiche de lexique et du témoignage, raconter, vignette par vignette, le parcours migratoire – I.	30'	- fiche de lexique	- récits du parcours migratoire en italien
			D : Rendre le récit de la planche de BD			
S.13	« Découvrir les techniques de la BD, mettre en images le témoignage recueilli » / Se familiariser avec l'art et les techniques de la BD	Réaliser une planche de BD selon les consignes de l'artiste intervenant	1. Faire connaissance avec l'artiste intervenant, professeur de techniques de bande-dessiné, dans le cadre du concours « BD Z'ILES » : son histoire et son parcours migratoire – G.	10'	- Fiche n°13 des étapes des activités	
			2. Évoquer les caractéristiques de l'art de la BD – G.	10'		
			3. Découvrir différentes techniques de la BD : la planche, les vignettes, la trame, restituer l'action... - G.	20'		
			4. Réaliser une planche de BD en 5 vignettes, racontant le parcours migratoire d'un petit animal – I.	60'	- Feuille A4 avec 5 vignettes à compléter	
			D : A l'aide des techniques apprises, réaliser une planche de BD mettant en images le témoignage recueilli avant la séance 11 afin		- Fiche de consignes pour la réalisation de la planche de BD	

			de s'approprier le parcours migratoire, pour la participation au concours « BD Z'ILES »		- Planche de BD format A3, crayons 2H, 2B, HB et feutre fin noir pour l'ancrage	
S.14	« Mettre en paroles les images » / Raconter en italien le parcours migratoire dessiné	Mise en paroles à l'écrit	1. Raconter en italien le parcours migratoire restitué sur la planche de BD : faire une courte introduction puis écrire une ou deux phrases pour chaque vignette – I.	70'	- Fiche n°14 des étapes des activités - utiliser toutes les ressources disponibles depuis le début du projet	- productions écrites en italien
			2. Faire valider la production écrite par l'enseignant – I.	20'		
			3. Demander à l'enseignant d'enregistrer l'audio pour s'exercer – I.	20'	- enregistrement audio	
			D : S'exercer à l'oral pour prononcer correctement les phrases			
S.15	« Commenter les planches de BD » / Enregistrer les planches de BD commentées	Réaliser un film regroupant tous les témoignages recueillis sous forme de BD oralisée	Enregistrer, à tour de rôle, la BD commentée en italien : introduire puis raconter l'histoire, vignette par vignette – I.	110'		- productions orales en italien
			D : Parcourir l'ensemble des activités réalisées au cours du projet, ainsi que le twinspace			
S.16	« Retour sur le projet » / Conclure le projet en	Évaluation sommative du projet	1. Visionner le film – G.	25'		
			2. Revenir sur l'ensemble du projet et les grandes étapes – G.	25'		

	réfléchissant à ce que l'on a appris		3. Compléter un questionnaire d'évaluation sommative sur papier, puis sur le twinspace – I.	50'		- questionnaires d'évaluation finale complétés
--	--------------------------------------	--	---	-----	--	--

Annexe 13
Tableau récapitulatif des questionnaires sur le rapport aux langues : groupes 1 et 2

Légende : **fr.** : français / **cr.** : créole / **ang.** : anglais / **esp.** : espagnol / **it.** : italien / **chi.** : chinois / **all.** : allemand / **o** :oui / **n** : non

GROUPE 1 :

	Questions	Amandine A.	Amandine P.	Anaïka	Chelsea	Jade	Jérémy
1.	Quelle(s) langue(s) parles-tu couramment ?	Fr + Cr	Fr + Cr	Fr	Fr + Cr	Fr + Cr	Fr + Cr
2.	Dans quelle(s) langue(s) te sens-tu le plus à l'aise lorsque tu parles ?	Fr + Cr	Fr + Cr	Fr	Fr + Cr	Fr	Fr
3.	Dans quelle(s) langue(s) te sens-tu le plus à l'aise lorsque tu écoutes ?	Fr	Fr	Fr	Fr	Fr + Cr	Fr + Cr
4.	Dans quelle(s) langue(s) te sens-tu le plus à l'aise lorsque tu lis ?	Fr	Fr	Fr	Fr	Fr	Fr
5.	Dans quelle(s) langue(s) te sens-tu le plus à l'aise lorsque tu écris ?	Fr	Fr	Fr	Fr	Fr	Fr
6.	Quelle(s) langue(s) considères-tu comme ta/tes langues maternelles ?	Fr + Cr	Fr	Fr	Fr + Cr	Fr + Cr	Fr + Cr
7.	Quelle(s) langue(s) étudies-tu/as-tu étudiée(s) ?	anglais	o	o	o	o	o
		espagnol	o	o	o	o	o
		italien	o	o	o	o	o
		autre				cr. au collège	

	Questions	Amandine A.	Amandine P.	Anaïka	Chelsea	Jade	Jérémy	
8.	Si tu as étudié une ou plusieurs langues ailleurs qu'à l'école, indique dans quel contexte.	Lingala, association						
9.	Dans quelle(s) langue(s) étudiée(s) te sens-tu le plus à l'aise lorsque tu parles ? 1 = le plus à l'aise... 3 ou 4 = le moins à l'aise	Ang.	3	3	2	2	2	1
		Esp.	1	1	1	2	1	2
		It.	2	2	3	4	3	3
		Autre				1		
10.	Dans quelle(s) langue(s) étudiée(s) te sens-tu le plus à l'aise lorsque tu écoutes ?	Ang.	2	3	2	2	3	1
		Esp.	1	1	1	2	1	2
		It.	3	2	3	4	2	3
		Autre				1		
11.	Dans quelle(s) langue(s) étudiée(s) te sens-tu le plus à l'aise lorsque tu lis ?	Ang.	3	3	2	2	2	1
		Esp.	1	1	1	2	1	2
		It.	2	2	3	4	3	3
		Autre				1		
12.	Dans quelle(s) langue(s) étudiée(s) te sens-tu le plus à l'aise lorsque tu écris ?	Ang.	3	3	2	2	3	1
		Esp.	1	1	1	2	1	2
		It.	2	2	3	4	2	3
		Autre				1		
13.	As-tu étudié une langue de l'Antiquité au cours de ta scolarité, si oui laquelle ?	latin	n	n	n	n	n	o
		grec						

	Questions	Amandine A.	Amandine P.	Anaïka	Chelsea	Jade	Jérémy
14.	Si oui, quels bénéfices l'étude de cette (ces) langue(s) a-t-elle (ont-elles) apporté à ton apprentissage des autres langues ? Et des autres disciplines ?						connaissances sur étymologie
15.	A l'école maternelle, as-tu reçu un apprentissage ou un éveil aux langues ? Si oui, quelle(s) langue(s) ?	n	n	n	n	n	
16.	A l'école élémentaire, as-tu reçu un apprentissage ou un éveil aux langues ? Si oui, quelle(s) langue(s) ?	n	esp.	ang.	n	esp. + ang.	esp.
17.	As-tu déjà redoublé ? Si oui, quelle(s) classe(s) ?	n	n	n	n		
18.	Où es-tu né ?	Gp	Gp	Gp	Gp	Gp	Gp
19.	Où est né ta mère ?	Gp	Haïti	Gp	Gp	Gp	Gp
20.	Où est né ton père ?	nr	Haïti	Gp	Gp	Gp	Nigeria
21.	Ta mère parle-t-elle créole ?	o	cr. haïtien	o	o	o	o
22.	Ton père parle-t-il créole ?	nr	cr. haïtien	o	o	o	o
23.	Avec qui vis-tu actuellement ?	mère	mère	mère, père	mère, père	mère, père	mère, père
24.	As-tu des frères et sœurs ? Si oui, combien ? Quel âge ?	1 f.(33) 2 s. (19-21)	2 f. (13-3)	2 s. (11-29) 1 f. (27)	1 s. (5)	1 s. (11)	2 s. (13-17)
25.	Ta mère travaille-t-elle ?	n	n	n	o	o	n
26.	Ton père travaille-t-il ?	nr	o	o	o	o	o
27.	Quelles langues sont utilisées dans ces situations ?						
	A la maison, maman parle en ..., je réponds en ...	Fr - Fr	Fr + Cr -	Fr + Cr -	Fr + Cr -	Fr + Cr -	Fr + Cr -

	Questions	Amandine A.	Amandine P.	Anaïka	Chelsea	Jade	Jérémy
			Fr + Cr	Fr	Fr	Fr + Cr	Fr
	A la maison, papa parle en ..., je réponds en ...	nr	Cr – Fr + Cr	Fr + Cr – Fr	Fr + Cr – Fr	Fr + Cr – Fr + Cr	Fr - Fr
	A la maison, mes frères et sœurs parlent en ..., je réponds en ...	Fr + Cr – Fr + Cr	Fr + Cr – Fr + Cr	Fr - Fr	Fr + Cr – Fr + Cr	Fr + Cr – Fr + Cr	Fr + Cr – Fr + Cr
	Avec mes grands-parents, ils parlent en ... , je réponds en ...	Fr + Cr – Fr			Cr – Fr	Fr + Cr – Fr	Fr + Cr – Fr
	Lors des réunions de famille, les adultes parlent entre eux en ...	Fr + Cr	Cr	Fr + Cr	Cr	Fr + Cr	Fr + Cr
	Lors des réunions de famille, les jeunes parlent entre eux en ...	Fr + Cr	Fr + Cr		Fr + Cr	Fr + Cr	Fr + Cr
	Lors des réunions de famille, si un adulte s'adresse à moi, il parle en ..., je lui réponds en...	Fr - Fr	Fr + Cr – Fr	Fr - Fr	Fr + Cr – Fr	Fr + Cr - Fr	Fr + Cr - Fr
	Lors des réunions de famille, si un jeune s'adresse à moi, il parle en ..., je lui réponds en...	Fr + Cr – Fr	Fr - Fr	Fr + Cr – Fr + Cr	Fr + Cr – Fr + Cr	Fr + Cr - Fr + Cr	Fr + Cr - Fr + Cr
	Lors d'une activité (préciser), les adultes me parlent en... , je réponds en ...	église : Fr – Fr	église : Fr + Cr – Fr	sport : Fr + Cr – Fr église : Fr - Fr	sport : Fr– Fr église : Fr + Cr – Fr	église : Fr– Fr carnaval : Fr + Cr – Fr + Cr	
	Lors d'une activité (préciser), les jeunes me parlent en... , je réponds en ...	Fr - Fr	Fr + Cr – Fr + Cr	Fr - Fr	sport : Fr – Fr église : Fr + Cr – Fr + Cr	église : Fr + Cr – Fr + Cr carnaval : Fr + Cr – Fr + Cr	sport : Fr – Fr musique : Fr + Cr – Fr
28.	Quel rapport entretiens-tu avec la France hexagonale ?	J'y suis déjà allé pour y voir de la famille, précise où et quand.		o	St-Denis à 10 ans	Blanc-Mesnil 2011	Région parisienne 2015, 2017

	Questions	Amandine A.	Amandine P.	Anaïka	Chelsea	Jade	Jérémy
	J' y suis déjà allé en voyage, précise où et quand.						
	Je n'y suis jamais allée mais j'y ai de la famille, précise qui et où.	Frère, neveux, cousins en France, Espagne, Allemagne					oncles, neveux, cousins, un peu partout
	Je n'y suis jamais allé et je n'y ai pas de famille.						
	Autres, précise.						
29.	En Guadeloupe, as-tu déjà entendu d'autres langues que le français et le créole guadeloupéen ? Si oui, quelle(s) langue(s) et dans quel(s) contexte(s) ?	esp. dans la rue	esp. et chin. à PAP	n	n	esp. amis hispanophones, ang. amis anglophones, all. touristes, arabe amis syriens	yeruba par le papa au téléphone, esp. sœur de l'église dominicaine, arabe par camarade d'origine syrienne
30.	En Guadeloupe, as-tu déjà parlé d'autres langues que le français et le créole guadeloupéen ? Si oui, quelle(s) langue(s) et dans quel(s) contexte(s) ?	chant en lingala	n	n	n	ang. avec tante saint- lucienne, esp. avec amis hisp., italien avec locataires	n
31.	As-tu déjà voyagé dans d'autres pays / territoires ?	n	n	o	o	o	n
32.	Si oui, quelle(s) langue(s) as-tu entendue(s) et/ou parlée(s) pendant ces voyages ?			parlé et entendu : ang. et esp. à Miami (2016)	parlé : ang. à St- Martin / entendu : esp. en Rép. Dom.	ang. pendant nombreux voyages dans Caraïbe et Amérique du nord.	

	Questions	Amandine A.	Amandine P.	Anaïka	Chelsea	Jade	Jérémy
33.	As-tu déjà communiqué avec d'autres jeunes qui habitent loin, en français ?	o	o	o	o	o	o
34.	Si oui, avec qui et comment as-tu communiqué ?	amis virtuels sur réseaux sociaux	lettres à l'école primaire	amis virtuels sur réseaux sociaux	sms avec cousine	amis réels	lettres à l'école primaire
35.	As-tu déjà communiqué avec d'autres jeunes en langue étrangère ?	o	o	o	n	o	n
36.	Si oui, dans quelle(s) langue(s) étrangère(s) as-tu communiqué, et comment ?	en lingala avec des Africains sur réseaux sociaux	en ang., esp. et port. Sur réseaux sociaux	en ang., amis virtuels sur réseaux sociaux		ang. et esp. avec amis réels	
37.	As-tu déjà écrit des lettres manuscrites ou papier à quelqu'un ? Si oui, à qui ?	mère	cadre scolaire	n	n	cadre scolaire	cadre scolaire

GROUPE 2 :

	Questions	Kiara	Mathieu	Nella	Rabynaël	Samuel	Suraiya
1.	Quelle(s) langue(s) parles-tu couramment ?	Fr + Cr	Fr	Fr + Cr	Fr + Cr	Fr + Cr	Fr + Cr
2.	Dans quelle(s) langue(s) te sens-tu le plus à l'aise lorsque tu parles ?	Cr	Fr	Fr	Fr + Cr	Fr + Cr	Fr
3.	Dans quelle(s) langue(s) te sens-tu le plus à l'aise lorsque tu écoutes ?	Fr	Fr + Cr	Cr	Fr + Cr	Fr + Cr	Fr + Cr

	Questions	Kiara	Mathieu	Nella	Rabynaël	Samuel	Suraiya	
4.	Dans quelle(s) langue(s) te sens-tu le plus à l'aise lorsque tu lis ?	Fr	Fr	Fr	Fr	Fr	Fr	
5.	Dans quelle(s) langue(s) te sens-tu le plus à l'aise lorsque tu écris ?	Fr	Fr	Fr	Fr + Cr	Fr	Fr	
6.	Quelle(s) langue(s) considères-tu comme ta/tes langues maternelles ?	Fr + Cr	Fr	Fr	Fr + Cr	Fr + Cr	Fr	
7.	Quelle(s) langue(s) étudiées-tu/as-tu étudiée(s) ?	anglais	o	o	o	o	o	
		espagnol	o	o	o	o	o	
		italien	o	o	o	o	o	
		autre					allemand	
8.	Si tu as étudié une ou plusieurs langues ailleurs qu'à l'école, indique dans quel contexte.		esp. et ang. à la maison					
9.	Dans quelle(s) langue(s) étudiée(s) te sens-tu le plus à l'aise lorsque tu parles ? 1 = le plus à l'aise... 3 ou 4 = le moins à l'aise	Ang.	3	2	3	1	1	1
		Esp.	1	3	1	2	2	2
		It.	2	1	2	3	2	3
		Autre					3	
10.	Dans quelle(s) langue(s) étudiée(s) te sens-tu le plus à l'aise lorsque tu écoutes ?	Ang.	nr	2	1	1	1	1
		Esp.	1	1	2	2	2	3
		It.	nr	3	3	3	3	2
		Autre					4	
11.	Dans quelle(s) langue(s) étudiée(s) te	Ang.	nr	3	2	1	1	1
		Esp.	nr	1	1	1	2	2

	Questions	Kiara	Mathieu	Nella	Rabynaël	Samuel	Suraiya
	sens-tu le plus à l'aise lorsque tu lis ?	It. nr	2	2	3	2	3
		Autre					
12.	Dans quelle(s) langue(s) étudiée(s) te sens-tu le plus à l'aise lorsque tu écris ?	Ang. nr	1	2	1	1	1
		Esp. 1	3	1	2	2	3
		It. nr	2	3	3	2	2
		Autre					
13.	As-tu étudié une langue de l'Antiquité au cours de ta scolarité, si oui laquelle ?	latin n	o	o	n	o	n
		grec	o				
14.	Si oui, quels bénéfices l'étude de cette (ces) langue(s) a-t-elle (ont-elles) apporté à ton apprentissage des autres langues ? Et des autres disciplines ?		« elles aident car sont à l'origine de plusieurs langues »	« m'a aidé car il y a des mots dérivés du latin »		« ça m'a aidé à mieux comprendre certains mots et à pouvoir me débrouiller dans plusieurs langues »	
15.	A l'école maternelle, as-tu reçu un apprentissage ou un éveil aux langues ? Si oui, quelle(s) langue(s) ?	n	n	n	n	n	ang.
16.	A l'école élémentaire, as-tu reçu un apprentissage ou un éveil aux langues ? Si oui, quelle(s) langue(s) ?	cr.	ang., esp.	ang., esp.	ang.	ang.	ang., esp.
17.	As-tu déjà redoublé ? Si oui, quelle(s) classe(s) ?	n	n	n	n	n	n
18.	Où es-tu né ?	Gp	Gp	Gp	Gp	Gp	Tours

	Questions	Kiara	Mathieu	Nella	Rabynaël	Samuel	Suraiya
19.	Où est né ta mère ?	Gp	Gp	Gp	Gp	Martinique	Gp
20.	Où est né ton père ?	Gp	Gp	Dominique	nr	Gp	Hexagone
21.	Ta mère parle-t-elle créole ?	o	o	o	o	o	o
22.	Ton père parle-t-il créole ?	o	o	o	o	o	n
23.	Avec qui vis-tu actuellement ?	mère, père	mère	mère, père	mère, père	mère	mère
24.	As-tu des frères et sœurs ? Si oui, combien ? Quel âge ?	2 f.(24-22) 2 s. (2-17)	2 f. (18-9)	1 f. (16)	1 f. (23)	2 f. (16-23)	1 f. (11)
25.	Ta mère travaille-t-elle ?	n	o	n	o	o	o
26.	Ton père travaille-t-il ?	o	o	o	nr	o	o
27.	Quelles langues sont utilisées dans ces situations ?						
	A la maison, maman parle en ..., je répons en ...	Fr + Cr – Fr + Cr	Fr - Fr	Fr + Cr – Fr + Cr	Fr + Cr – Fr	Fr + Cr – Fr	Fr + Cr – Fr + Cr
	A la maison, papa parle en ..., je répons en ...	Fr - Fr	Fr - Fr	Fr + Cr + ang.– Fr + Cr + ang.		Fr + Cr – Fr	Fr + Cr – Fr + Cr
	A la maison, mes frères et sœurs parlent en ..., je répons en ...	Cr –Cr	Fr + Cr – Fr + Cr	Fr + Cr – Fr + Cr	Fr + Cr – Fr + Cr	Fr + Cr – Fr + Cr	Fr + Cr – Fr + Cr
	Avec mes grands-parents, ils parlent en ... , je répons en ...		Fr + Cr – Fr		Fr – Fr	Fr + Cr – Fr	Fr + Cr – Fr + Cr
	Lors des réunions de famille, les adultes parlent entre eux en ...	Fr + Cr	Fr + Cr	Fr + Cr	Cr	Fr + Cr	Fr + Cr
	Lors des réunions de famille, les jeunes parlent entre eux en ...	Cr	Fr + Cr	Fr + Cr	Fr	Fr + Cr	Fr + Cr

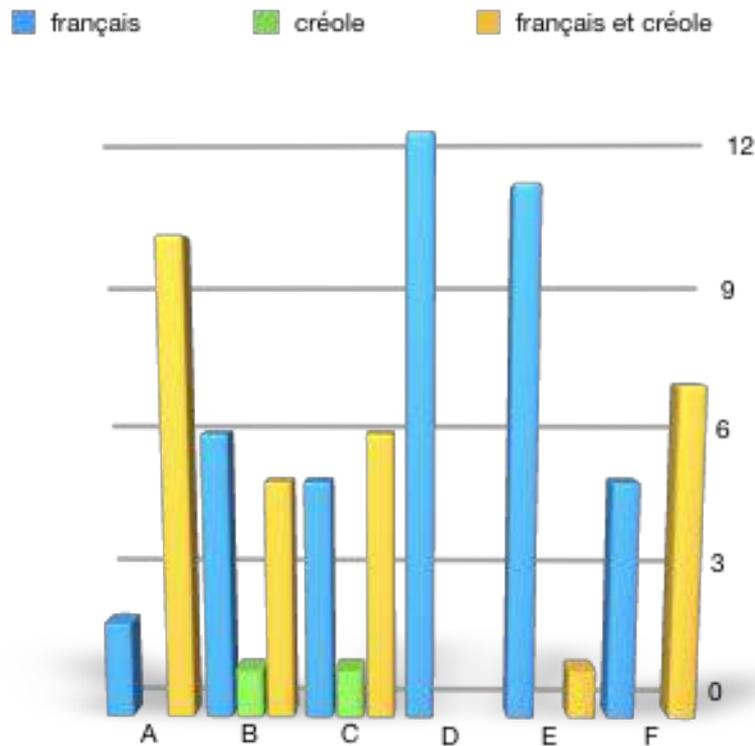
	Questions	Kiara	Mathieu	Nella	Rabynaël	Samuel	Suraiya	
	Lors des réunions de famille, si un adulte s'adresse à moi, il parle en ..., je lui réponds en...	Fr - Fr	Fr + Cr - Fr	Fr - Fr	Fr- Fr	Fr + Cr - Fr + Cr	Fr - Fr	
	Lors des réunions de famille, si un jeune s'adresse à moi, il parle en ..., je lui réponds en...	Cr - Cr	Fr + Cr - Fr + Cr	Fr - Fr	Fr- Fr	Fr + Cr - Fr + Cr	Fr - Fr	
	Lors d'une activité (préciser), les adultes me parlent en... , je réponds en ...	sport : Fr - Fr carnaval : Fr + Cr - Fr église : Fr + Cr - Fr	église : Fr - Fr	église : Fr + Cr - Fr	sport : Fr + Cr - Fr église : Fr - Fr	sport : Fr + Cr - Fr + Cr musique : Fr + Cr - Fr		
	Lors d'une activité (préciser), les jeunes me parlent en... , je réponds en ...	Fr - Fr	Fr + Cr - Fr + Cr	Fr - Fr	sport : Cr - Cr église : Fr + Cr - Fr + Cr	sport : Fr + Cr - Fr + Cr musique : Fr + Cr - Fr + Cr	sport : Fr - Fr sport : Fr - Fr	
28.	Quel rapport entretiens-tu avec la France hexagonale ?	J'y suis déjà allé pour voir de la famille, précise où et quand.		Région parisienne 2016		Paris 2018	Metz, région parisienne à plusieurs reprises	Famille paternelle e, région parisienne, tous les 2 ans. Y a vécu 3 ans après sa naissance
		J'y suis déjà allé en voyage, précise où et quand.						
		Je n'y suis jamais allée mais j'y ai de la famille, précise qui et où.						
		Je n'y suis jamais allé et je n'y ai pas de famille.			o	o		

	Questions	Kiara	Mathieu	Nella	Rabynaël	Samuel	Suraiya
	Autres, précise.	y a vécu 3 ans					
29.	En Guadeloupe, as-tu déjà entendu d'autres langues que le français et le créole guadeloupéen ? Si oui, quelle(s) langue(s) et dans quel(s) contexte(s) ?	esp. par voisins hispan.	esp. et ang. dans commerces chi. au restaurant	chin. dans commerces esp. dans transports, ang. à la maison	n	esp., ang. , all., touristes	Cr. haïtien quotidiennement, esp. dans la rue, ang. dans la rue,
30.	En Guadeloupe, as-tu déjà parlé d'autres langues que le français et le créole guadeloupéen ? Si oui, quelle(s) langue(s) et dans quel(s) contexte(s) ?	n	n	ang. à la maison	n		ang. avec amis anglophones
31.	As-tu déjà voyagé dans d'autres pays / territoires ?	n	o	o	o	o	o
32.	Si oui, quelle(s) langue(s) as-tu entendue(s) et/ou parlée(s) pendant ces voyages ?		ang., it. et esp. sur croisière avec des jeunes	parlé et entendu : ang. à la Dominique (2018)	entendu : ang. à Ste-Lucie.	entendu : ang. et esp. pendant voyages au Canada et à Trinidad	entendu : ang. et esp. en croisière, it. en France dans belle-famille parlé : ang. en croisière
33.	As-tu déjà communiqué avec d'autres jeunes qui habitent loin, en français ?	o	o	o	o	o	o
34.	Si oui, avec qui et comment as-tu communiqué ?	famille en France sur réseaux sociaux	famille en France sur réseaux sociaux	Famille dominiquaise par téléphone	Jeux vidéo en réseaux	ami canadien sur réseaux sociaux	amis en France par réseaux sociaux
35.	As-tu déjà communiqué avec d'autres jeunes en langue étrangère ?	n	o	o	o	o	o
36.	Si oui, dans quelle(s) langue(s) étrangère(s) as-tu communiqué, et comment ?		en ang. avec amis étrangers	en ang., cousin	en ang. sur jeux vidéo en réseaux	ang. et all. avec amis réels par lettres	amis réels et virtuels sur réseaux sociaux

	Questions	Kiara	Mathieu	Nella	Rabynaël	Samuel	Suraiya
			sur réseaux sociaux				
37.	As-tu déjà écrit des lettres manuscrites ou papier à quelqu'un ? Si oui, à qui ?	n	n	n	n	o pour ami à l'hôpital	n

Annexe 14

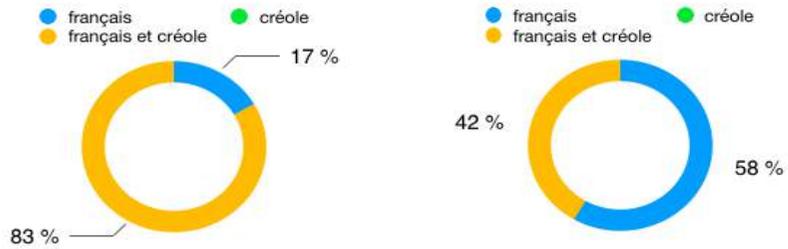
Rapport avec le français et le créole dans les activités langagières



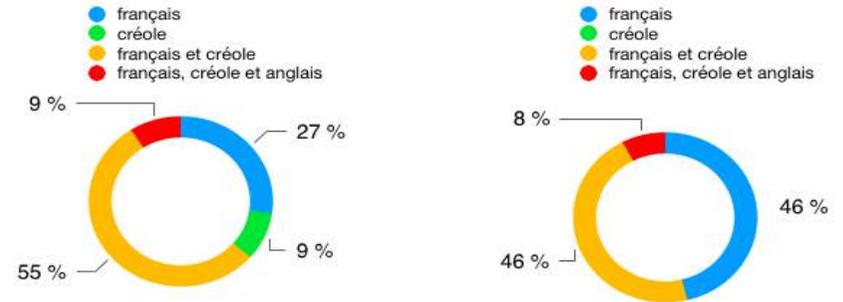
- A : Quelle(s) langue(s) parles-tu couramment ?
 B : Dans quelle(s) langue(s) te sens-tu le plus à l'aise lorsque tu parles ?
 C : Dans quelle(s) langue(s) te sens-tu le plus à l'aise lorsque tu écoutes ?
 D : Dans quelle(s) langue(s) te sens-tu le plus à l'aise lorsque tu lis ?
 E : Dans quelle(s) langue(s) te sens-tu le plus à l'aise lorsque tu écris ?
 F : Quelle(s) langue(s) considères-tu comme ta/ tes LM ?

Annexe 15

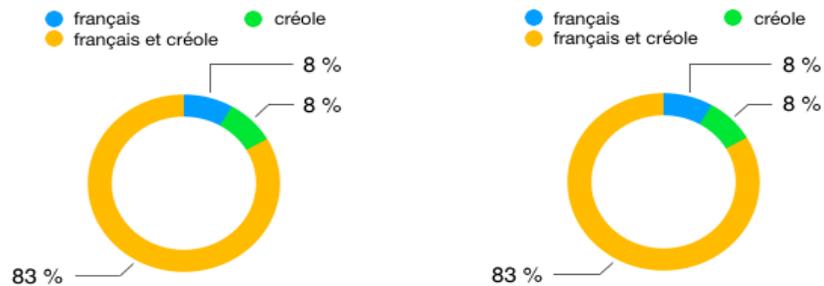
Usage du français et du créole au sein des familles des apprenants



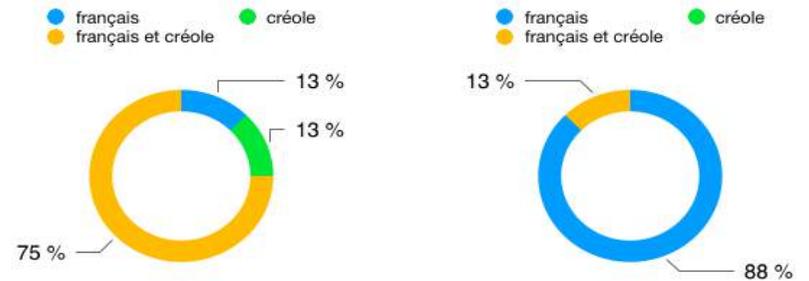
En famille, maman me parle en ..., je répons en



En famille, papa me parle en ..., je répons en



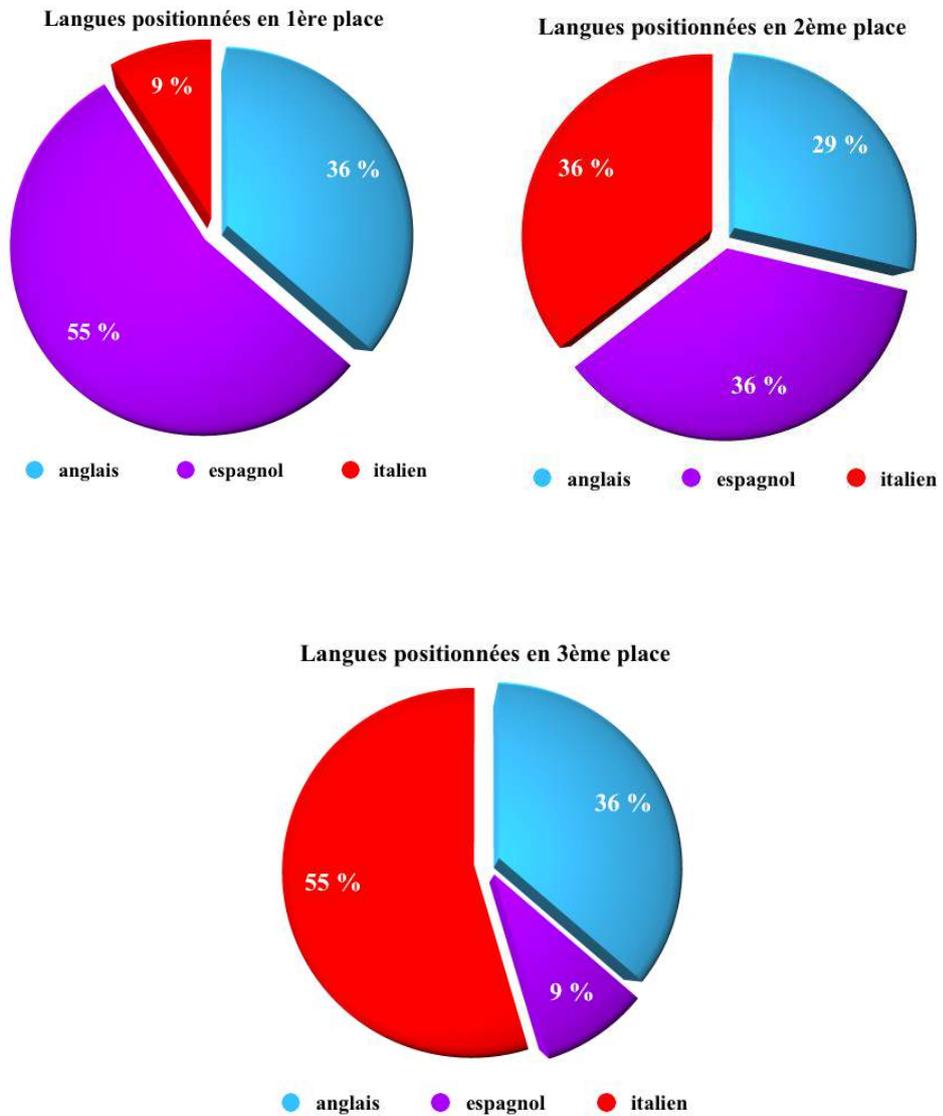
En famille, mes frères et sœurs me parlent en ..., je répons en



En famille, mes grands-parents me parlent en ..., je répons en

Annexe 16

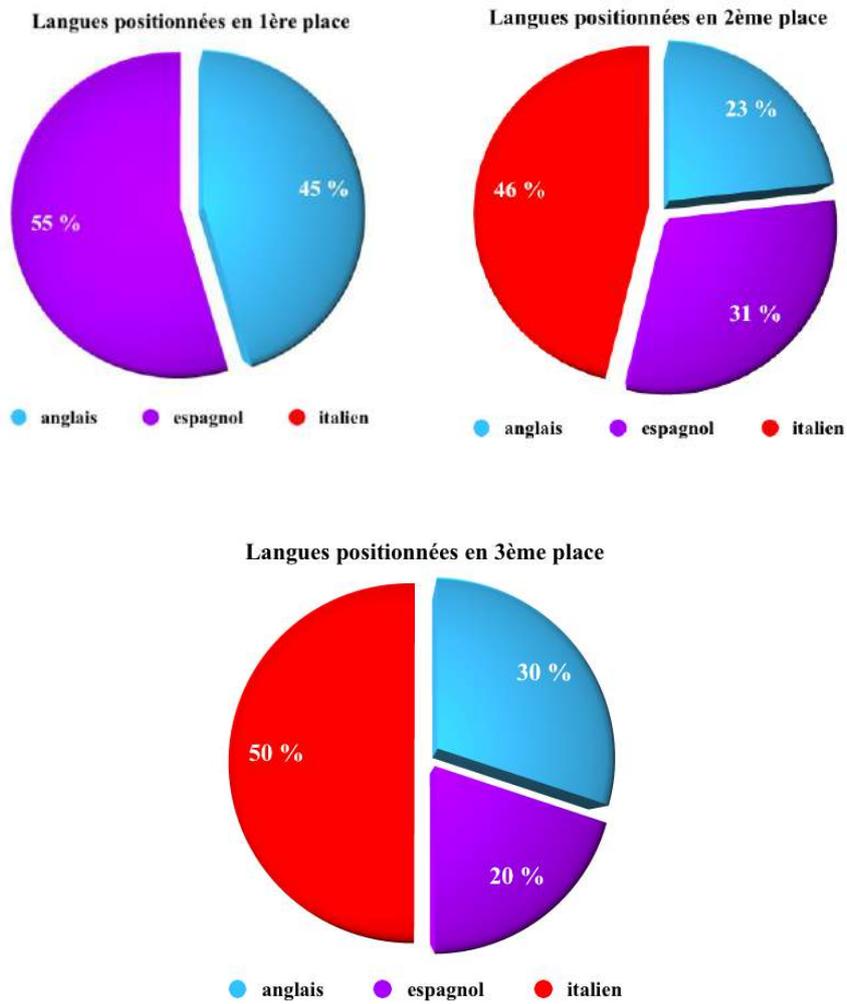
Classement des langues vivantes étudiées : expression orale



Échelle de 1 à 3 (1 = le plus à l'aise, 3 = le moins à l'aise)

Annexe 17

Classement des langues vivantes étudiées : expression écrite

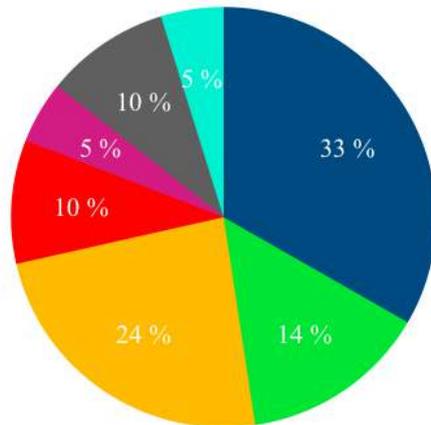


Échelle de 1 à 3 (1 = le plus à l'aise, 3 = le moins à l'aise)

Annexe 18

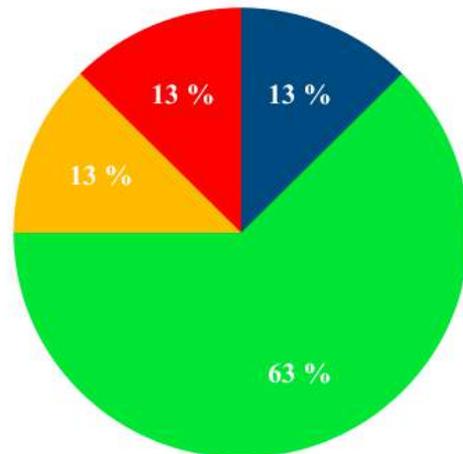
Langues étrangères entendues et parlées en Guadeloupe hors contexte scolaire

Langues étrangères entendues en Guadeloupe



- espagnol / résidents et touristes
- chinois / résidents
- anglais / résidents et touristes
- allemand / touristes
- créole haïtien / résidents
- arabe / résidents
- yoruba / résidents

Langues étrangères parlées en Guadeloupe



- espagnol avec résidents
- anglais avec résidents
- lingala avec membres d'une association
- italien avec touristes

Annexe 19
Panorama des langues de l'enseignante



Annexe 20
Exemple d'associations avec la langue russe

🥲🥲🥲🥲🥲🥲🥲

	masc.	neutre	féminin	pluriel
Nom.	- ой / ей / их	- ое / ее	- ая / я	- ые / ие
Acc.	↑ ↓	- ое / ее	- ую / юю	↑ ↓
Gén.	- ого / его		- ой / ей	- ых / их
Dat.	- ому / ему		- ой / ей	- ым / им
Loc.	- ом / ем		- ой / ей	- ых / их
Instr.	- ым / им		- ой / ей	- ыми / ими

🤔





Découverte

😊

АБВГДЕЁ
 ЖЗИЙКАМ
 НОПРСТУ
 ФХЦЧШЩ
 ЪЫЬЭЮЯ..!



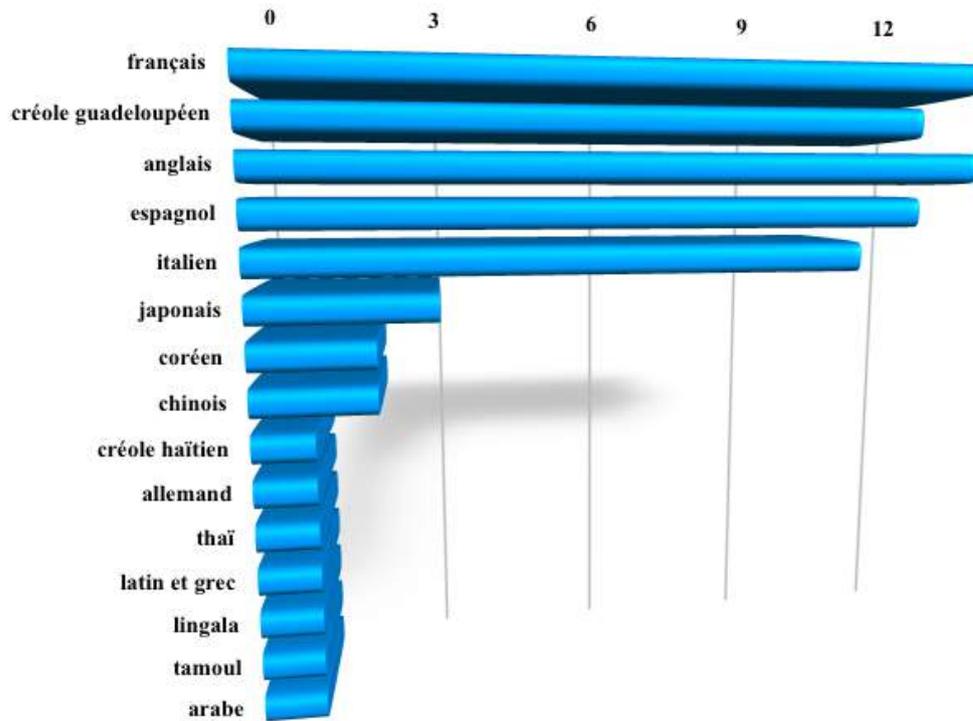




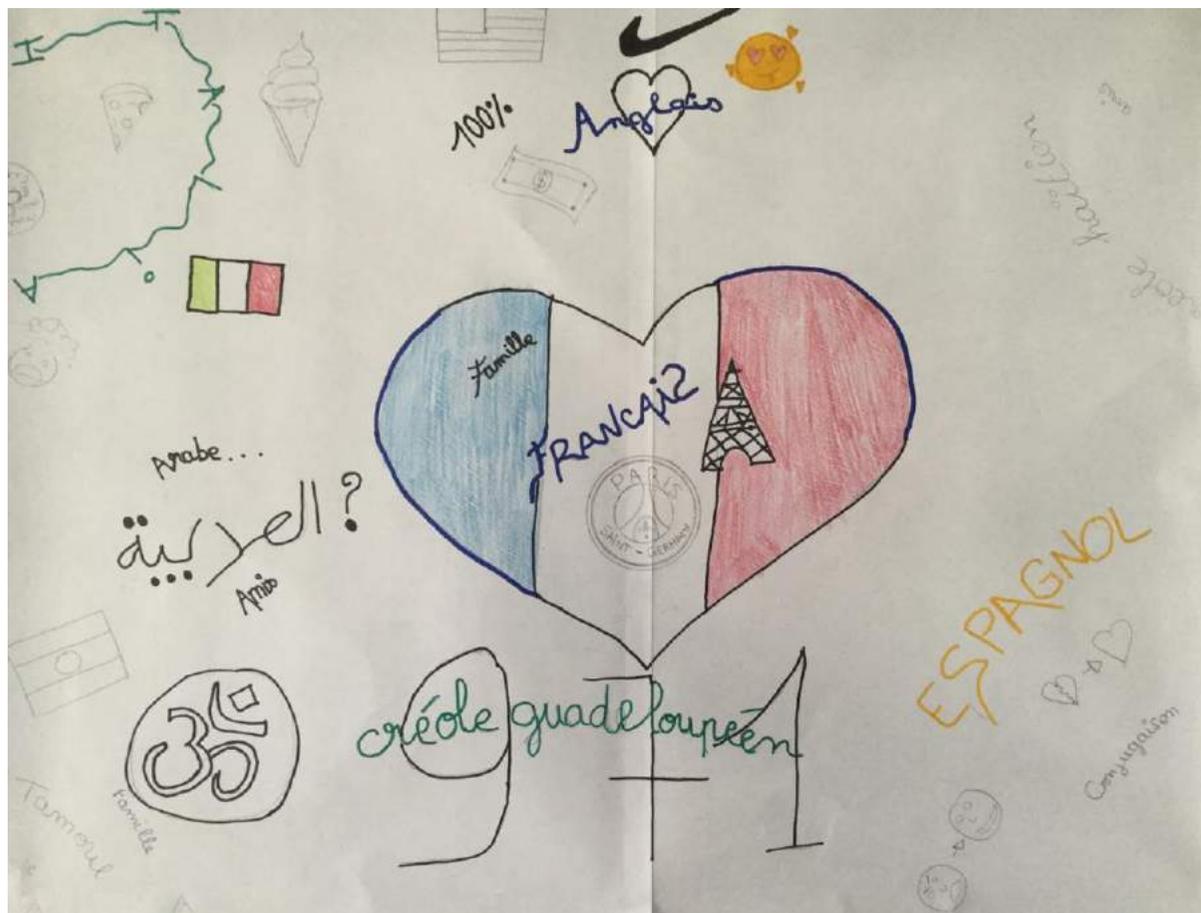


Annexe 21

Langues citées dans les panoramas des langues des élèves



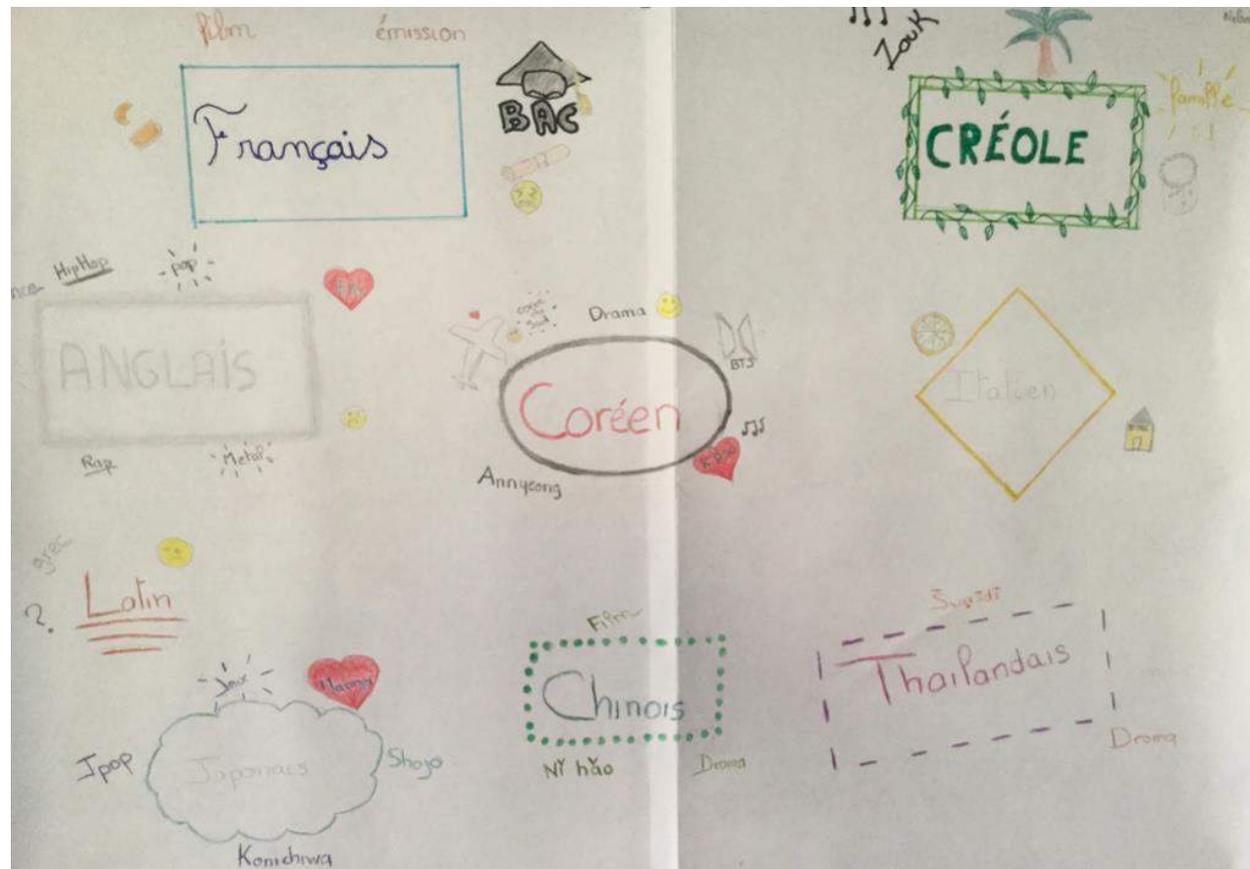
Annexe 22
Panorama des langues de Suraiya



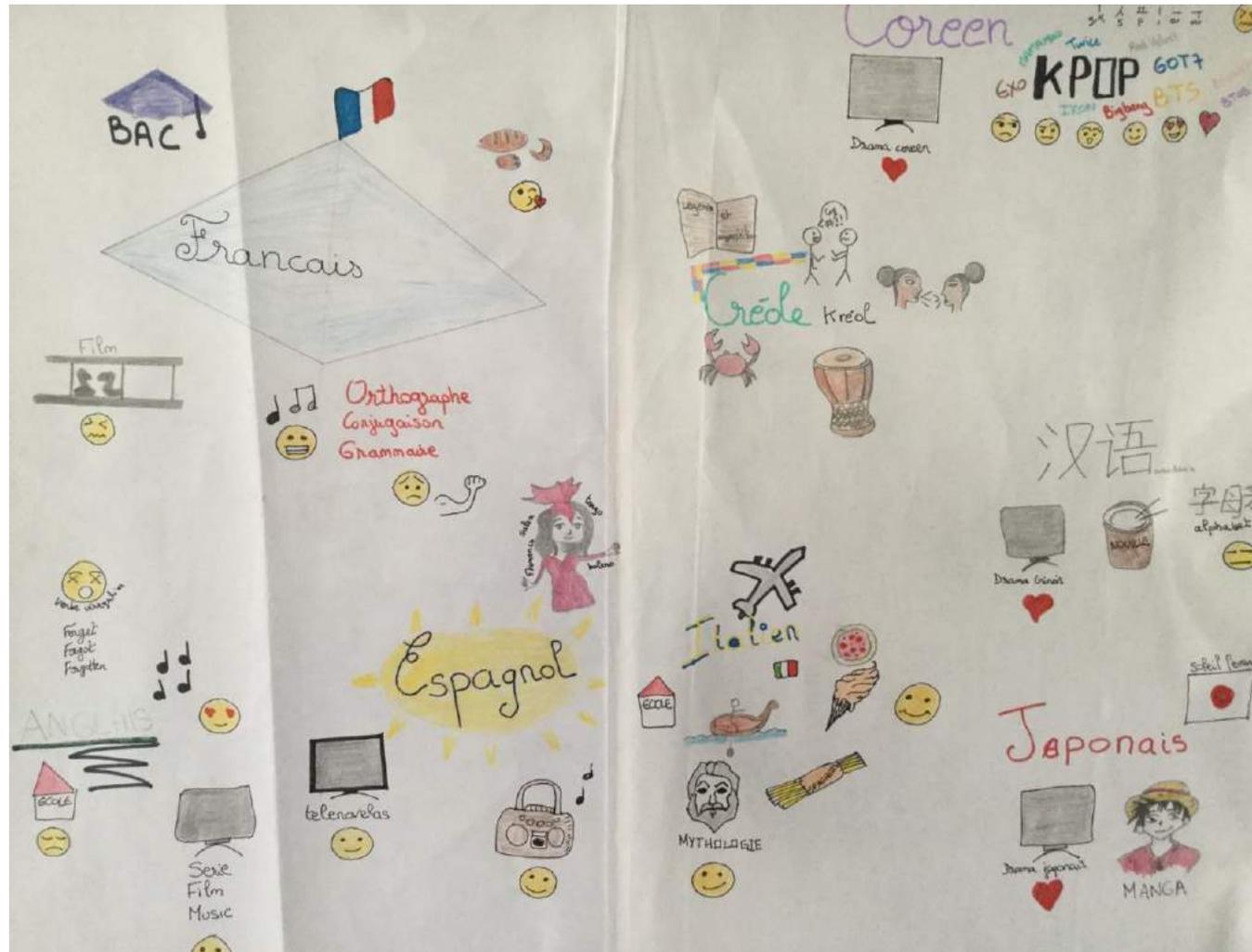
Annexe 23
Panorama des langues de Mathieu



Annexe 24
Panorama des langues de Nella



Annexe 25
Panorama des langues de Amandine P.



Annexe 26

Extrait de l'entretien réflexif mené avec Jérémy sur le panorama des langues (1/2)

- Chercheur : Je remarque que tu n'as pas mis la langue de ton papa [le yoruba], c'est quand même une langue que tu entends, qui fait partie de ton panorama des langues.
- J. : Oui, mais je la comprends pas, et voilà. Je l'entends parler quelques fois au téléphone ou avec des gens qu'il rencontre, et puis ça s'arrête là.

Annexe 27

Extrait de l'entretien réflexif mené avec Rabynaël sur le panorama des langues

- Chercheur : Pour l'anglais, tu n'as représenté que des éléments qui se réfèrent à l'Angleterre. Pour toi, l'anglais c'est uniquement la langue de l'Angleterre ?
- R. : Ben oui ...
- Chercheur : Mais pourquoi ne pas avoir fait référence aux États-Unis ? C'est quand même plus proche de la Guadeloupe que l'Angleterre ?
- R. : [silence] c'est quand même l'Angleterre qu'on apprend à l'école.

Annexe 28
Panorama des langues de Jérémy



Annexe 29

Extrait de l'entretien réflexif mené avec Jérémy sur le panorama des langues (2/2)

- J. : Le créole, il est souvent euh... comment dire, il est souvent relié aussi aux injures parce que c'est... on va dire, c'est une langue assez euh... je sais pas comment dire mais... voilà. Il est souvent relié aux injures je crois [rires].
- Chercheur : Et tu as l'impression d'entendre souvent jurer en créole ?
- J. : Oui, c'est une langue aussi un peu agressive, enfin pas tellement mais voilà.

Annexe 30

Extrait de l'entretien réflexif mené avec Amandine A. sur le panorama des langues (1/2)

- Chercheur : Tu as assez peu parlé du créole quand tu as présenté ton panorama. Tu peux m'en dire un peu plus ?
- A. : C'est ma langue maternelle, quand je suis énervée ou bien... même pas hein, j'arrive pas à le parler quand je suis énervée parce que ça sort pas bien. Je sais pas, le français m'a trop influencée et c'est resté, donc quand je veux parler créole, je le mélange avec le français et c'est pas très crédible.
- Chercheur : Tu ne te trouves pas crédible quand tu parles créole ?
- A. : Hmm... non. Et je peux comprendre un peu, mais l'écrire, le parler... Encore parler ça va, je peux dire « Ki jan aw »⁸⁰, mais quand je dis ça, « aw », j'ai toujours l'impression d'avoir un accent un peu ... français, qui vient d'arriver en Guadeloupe, et c'est un peu bizarre.
- Chercheur : Donc tu préfères ne pas parler en créole ?

⁸⁰ « Comment vas-tu ? » en créole.

- A. : Sauf chez moi, pour faire peur à mes petites cousines parce que quand même je suis plus grande, donc elles vont m'obéir.
- Chercheur : Donc tu parles quand même créole avec tes parents ?
- A. : Ah non non non, à ma mère je ne lui parle pas créole, hein, non... non, j'ai pas envie de me prendre un coup de poulet dans la tête, hein... [rires]
- Chercheur : Un coup de poulet ? Pourquoi ?
- A. : Ben on parle pas en créole à ses parents, c'est ... c'est vu comme un manque de respect. Mes sœurs, oui, quand elles m'énervent ou qu'on rigole je leur parle créole, mais des fois ça passe pas, hein, donc euh...
- Chercheur : Ca passe pas, ça veut dire que tu n'arrives pas à t'exprimer ?
- A. : Oui ou bien je mélange en fait. Ma mamie, mes taties, je leur parle pas créole... c'est que français. Elles, elles vont me parler créole peut-être pour me crier dessus en créole, moi je vais répondre en français. Parce que si je réponds en créole, elles vont croire que je les agresse, et sinon ça va partir en cacahuète.

Annexe 31

Extrait de l'entretien réflexif mené avec Amandine A. sur le panorama des langues (2/2)

- A. : J'aime pas l'anglais, j'aime pas ce qu'on fait à l'école. C'est un peu compliqué et je vois pas ce que ça nous rapporte. Je ne vois pas vraiment l'utilité. Peut-être par exemple pour avoir de bonnes notes et pour avoir le bac, mais après, qu'est-ce qui va rester en fait ? Est-ce que c'est l'exercice de la page 98 qui nous a apporté quelque chose ? Est-ce que ça va me servir si je pars euh... en Angleterre ou bien je sais pas, dans les pays étrangers ? Est-ce que je vais me dire, tiens à la page 98 on a étudié ça mais comment... l'utiliser ? Donc euh... voilà.

- Chercheur : Donc, tu considères pour le moment que l'anglais, c'est pas une langue de communication pour toi ?

- A. : Non, moi j'aurais aimé qu'on m'apprenne à le parler couramment, genre des mots importants, le vocabulaire et tout ça. C'est tout.

Annexe 32
Extrait de l'entretien réflexif mené avec Nella sur le panorama des langues

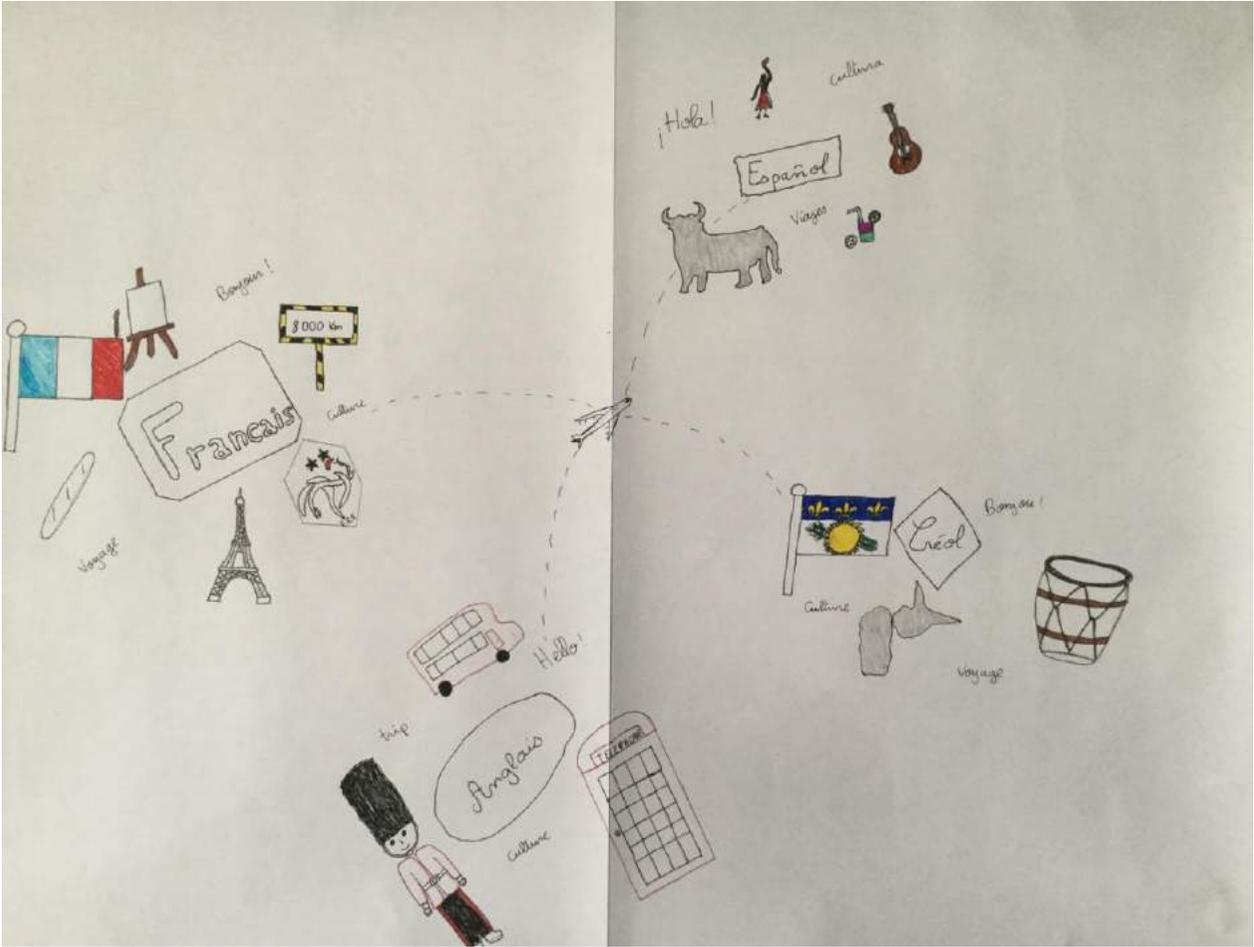
- Chercheur : Tu dis que tu n'aimes pas l'anglais, c'est pourtant la langue de ton papa, non ?
- N. : Oui mais à l'oral ça passe pas. J'arrive pas à le parler. Il [son père] voulait m'apprendre quand j'étais petite, mais ma mère a refusé.
- Chercheur : Pourquoi ?
- J N. : e sais pas.
- Chercheur : T'as jamais posé la question ?
- N. : Non.
- Chercheur : Et comment tu sais qu'elle a refusé ?
- N. : En fait, mon papa a dit ça à mon oncle quand j'ai posé des questions pour la BD. L'anglais ça passe pas à l'oral, mais à l'écrit j'y arrive mieux.

Annexe 33

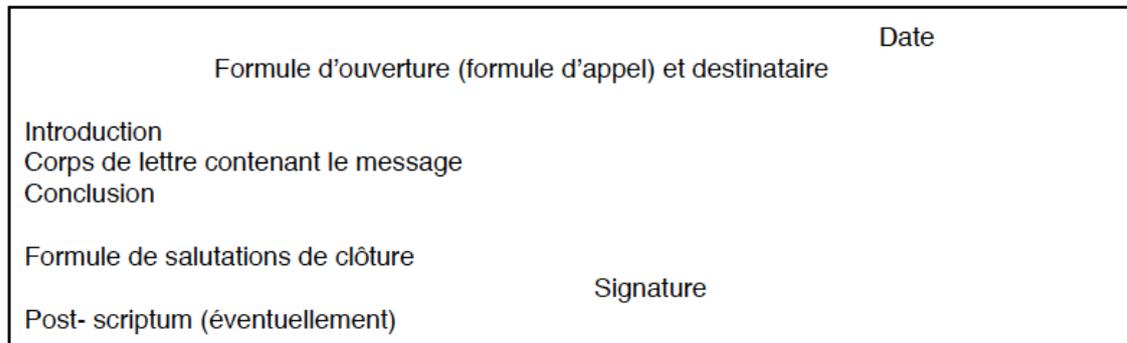
Extrait de l'entretien réflexif mené avec Samuel sur le panorama des langues

- S. : L'espagnol j'aime pas trop, c'est pas mon délire comme on dit.
- Chercheur : Comment ça se fait que tu n'aimes pas l'espagnol ?
- S. : Je sais pas, je crois peut-être que c'est à cause des profs que j'ai eus. Ca m'a pas trop plu.
- Chercheur : Tu dis que tu aimes l'italien, quelle serait la différence selon toi par rapport à l'anglais et à l'espagnol en classe ?
- S. : On a un très bon prof en italien, c'est déjà ça, ça donne envie de travailler contrairement à l'espagnol. Parce que l'espagnol, le prof euh... bon c'est vrai qu'il fallait aller chercher nous-mêmes, mais si le prof il nous expliquait pas, on était obligé nous-même d'aller chercher et à un moment, c'était chiant.
- Chercheur : Alors qu'en italien, tu as l'impression qu'on t'apporte les choses ?
- S. : Ouais, on a plus d'aide, c'est plus facile à comprendre, donc on s'en sort mieux. Et faut aussi dire que vu qu'on est un petit groupe, c'est plus facile de prendre du cas par cas. Je dis ça, mais en espagnol on est en demi-groupe, alors en fait c'est pareil. Moi je dis, quand c'est un professeur qui apprend la langue, faut que ce soit un professeur qui vit la langue. Si la langue elle est pas vivante, ben ça sert à rien.

Annexe 34
Panorama des langues de Rabynaël



Annexe 35
Schéma de la lettre informelle telle que codifiée en Italie



Annexe 36

Tableau récapitulatif des routines épistolaires dans la correspondance en contexte exolingue avec de jeunes locuteurs italiens

		Lettre 1 / italien	Réponse 1 / fr	Lettre 2 / it	Réponse 3 / fr	Lettre 3 / it	Réponse 3 / fr
1	Amandine A. + Riccardo	<ul style="list-style-type: none"> - quattro dicembre duemiladiciotto (4/12/2018) - ciao - ciao, Riccardo - ps : scrivimi presto 	<ul style="list-style-type: none"> - Otto dicembre duemiladiciotto (08/12/2018) - ciao, amandine - x 	<ul style="list-style-type: none"> - undici dicembre duemiladiciotto (11/12/2018) - ciao Amandine - ciao,Riccardo 	<ul style="list-style-type: none"> - diciassette dicembre (17/12/2018) - Ciao Riccardo - ciao, Amandine 	<ul style="list-style-type: none"> - venti dicembre duemiladiciotto 20/12/2018 - ciao Amandine, come stai ? - Buon Natale, da Riccardo 	<ul style="list-style-type: none"> - Nove Gennaio Duemiladiciannove - Ciao Ricardo. Io sto bene grazie - Ciao Amandine
2	Samuel + Andrea	<ul style="list-style-type: none"> - 4/12/2018 - Ciao - Ciao, Andrea - ps : scrivimi presto ! Aspetto tue notizie 	<ul style="list-style-type: none"> - 13/12/2018 - Buongiorno - ciao Samuel 	<ul style="list-style-type: none"> - 11/12/2018 - x - x - aspetto la tua risposta 	<ul style="list-style-type: none"> - 20/12/2018 - x - x - x 	<ul style="list-style-type: none"> - 17/12/2018 - ciao, come va ? - ciao - spero di sentirti presto 	<ul style="list-style-type: none"> - 20/12/2018 - ciao - ciao - ps : scusa se ti rispondo solo adesso

3	Jérémy + Lorenzo	<ul style="list-style-type: none"> - quattro dicembre duemiladiciotto - ciao - tanti saluti da SVR, Italia ! - ciao, Lorenzo - ps : aspetto tue notizie 	<ul style="list-style-type: none"> - otto dicembre duemiladiciotto - - ciao - tanti saluti da Abymes, Guadalupa - ciao, Jérémy - ps : aspetto tue notizie 	<ul style="list-style-type: none"> - undici dicembre duemiladiciotto - - x - ciao, Lorenzo 	<ul style="list-style-type: none"> - diciassette dicembre duemiladiciotto - x - Ciao, Jérémy 	<ul style="list-style-type: none"> - x - Ciao Bambé - x 	<ul style="list-style-type: none"> - otto gennaio duemiladiciannove - Ciao Fiorucci - x
4	Chelsea + Emanuel	<ul style="list-style-type: none"> - 4/12/2018 - Ciao - ciao, Emanuel - PS : scrivimi presto 	<ul style="list-style-type: none"> - 6/12/2018 - Ciao - Ciao, Chelsea - - x 	<ul style="list-style-type: none"> - 11/12/2018 - Ciao - Ciao da Emanuel 	<ul style="list-style-type: none"> - 19/12/2018 - Ciao - Ciao da Chelsea 	<ul style="list-style-type: none"> - 17/12/2018 - Ciao Chelsea, come stai ? - Ciao, Emanuel 	<ul style="list-style-type: none"> - 20/12/2018 - Ciao Emanuel, sto bene. - Chelsea - ps : Buone vacanze
5	Rabynaël + Adriano	<ul style="list-style-type: none"> - 4/12/2018 - ciao - ti saluto ! Adriano - ps : aspetto la tua risposta 	<ul style="list-style-type: none"> - x - ciao - ti saluto ! Rabynaël - x 	<ul style="list-style-type: none"> - 11/12/2018 - Ciao Rabynaël - Adriano - ps : aspetto la tua risposta 	<ul style="list-style-type: none"> - 20/12/2018 - Ciao Adriano - Rabynaël - x 		
6	Kiara + Manuel	<ul style="list-style-type: none"> - 04/12/2018 - Ciao - ciao, ci sentiamo presto Manuel Mastrogiacomo 	<ul style="list-style-type: none"> - X - Ciao - Arrivederci e ci sentiamo presto Kiara Denon 	<ul style="list-style-type: none"> - undici dicembre duemiladiciotto - Eccomi qui - x 	<ul style="list-style-type: none"> - venti dicembre duemiladiciotto - Buongiorno Manuel - x 	<ul style="list-style-type: none"> - venti dicembre duemiladiciotto - - Ciao Kiara rieccomi qui - ciao, come stai ? ...io bene tu ? 	<ul style="list-style-type: none"> - venti dicembre duemiladiciotto - - Ciao Manuel rieccomi qui - io bene

						- x	- x
7	Nella + Virginia	- quattro dicembre duemiladiciotto - - Ciao - Ciao, Virginia	- sei dicembre duemiladiciotto - - Ciao - Ciao, Nella	- undici dicembre duemiladiciotto - - Ciao, eccomi tornata ! - A presto, Virginia	- sedici dicembre duemiladiciotto - - Ciao, eccomi di nuovo qui - A presto, Nella	- sedici dicembre duemiladiciotto - - Ciao, come stai ? - A presto, Virginia	- diciassette dicembre duemiladiciotto - Ciao, io molto bene - x
8	Mathieu + Alberto	- 4/12/2018 - Ciao - Ciao, Alberto - ps : scrivimi presto !	- 07/12/2018 - Ciao - Ciao, Mathieu - ps : piacere di averti conosciuto	- Undici dicembre duemiladiciotto - ciao Mathieu - ciao, aspetto tue notizie	- Tredici settembre duemiladiciotto - Ciao Alberto - Ciao, abbi cura di te	- 18/12/2018 - Ciao Mathieu - Ciao Mathieu	-
9	Suraiya + Elisa	- 4/12/2018 - Ciao - x	- 07/12/2018 - Ciao - x	- diciotto dicembre duemiladiciotto - Ciao, rieccomi qui ... - x	- 20/12/2018 - Ciao, rieccomi qui ...		
10	Jade + Nicolas	- 4/12/2018 - Ciao - CIAO ! da Nicolas Purcel - ps : rispondimi presto	- 7/12/18 - ciao - Ciao ! da Jade Jules-Gaston	- 11/12/2018 - x - Nicolas	- 18/12/18 - x - Jade	- X - Ciao....., come stai ? - x	

11	Anaïka + Daniele	<ul style="list-style-type: none"> - 4/12/2018 - Ciao - Ciao, Daniele - ps : aspetto la tua risposta 	<ul style="list-style-type: none"> - X - Ciao - Ciao, Anaïka - ps : aspetto la tua risposta 	<ul style="list-style-type: none"> - 11/12/2018 - Ciao Anaïka - Daniele 	<ul style="list-style-type: none"> - 16/12/2018 - Ciao Daniele - x 	<ul style="list-style-type: none"> - 17 dicembre 2018 - Ciao, come stai ? - Ciao A presto 	<ul style="list-style-type: none"> - 20 dicembre duemiladiciotto - Ciao - Ciao A presto
12	Amandine P. + Sofia	<ul style="list-style-type: none"> - quattro dicembre duemiladiciotto - Ciao - A presto Sofia 	<ul style="list-style-type: none"> - sette dicembre duemiladiciotto - Ciao - A presto Amandine 	<ul style="list-style-type: none"> - undici dicembre duemiladiciotto - Ciao, eccomi di nuovo qui ! - Ciao, a presto ! Sofia - ps : scrivimi presto ! 	<ul style="list-style-type: none"> - quindici dicembre duemiladiciotto - - Ciao, eccomi tornata - A presto ! Amandine 	<ul style="list-style-type: none"> - diciassette dicembre duemiladiciotto - - Ciao ! Come stai ? - A presto ! Sofia - ps : scrivimi presto ! 	<ul style="list-style-type: none"> - venti dicembre duemiladiciotto - Ciao, sto bene. - A presto ! Amandine - ps : buon natale e buon anno

Annexe 37

Consignes pour l'activité de recueil du témoignage d'un migrant

Enquête sur les migrations

« La migration est le fait de quitter son pays, ou son territoire, d'origine pour aller vivre dans un autre pays ou un autre territoire ».

Nous allons nous intéresser à des personnes qui ont migré en Guadeloupe (ou à des guadeloupéens qui ont migré à l'étranger).

Pour cela, tu dois choisir dans ton entourage (famille, voisins, amis, connaissances...) une personne qui est venue s'installer en Guadeloupe (ou à l'étranger) et lui poser un certain nombre de questions.

Tu vas en fait t'intéresser à son **PARCOURS MIGRATOIRE** (d'où vient-il ? pourquoi est-il venu en Guadeloupe (ou ailleurs) ?, comment s'est passée son arrivée ?, et son intégration, si elle a eu lieu ?, qu'en est-il de sa culture d'origine aujourd'hui ?...)

Nous proposons une série de questions, mais tu peux évidemment en poser d'autres, selon la personne, le contexte de son parcours migratoire... Et au fur et à mesure que tu t'entretiendras avec cette personne, tu auras certainement d'autres idées.

Ta **PRESENTATION** devra non seulement comporter les questions que tu auras posées et les propos recueillis de ton interlocuteur mais aussi :

- des informations sur son pays, sa culture d'origine
- des images qui illustrent son parcours migratoire
- d'éventuels liens internet vers des sites qui te semblent pertinents (une association culturelle du pays d'origine, d'autres histoires de migrants similaires...)
- et tout ce qui te semblera intéressant !

Restitution du travail au plus tard le **JEUDI 14 MARS** :

- par mail à estelle.decool@ac-guadeloupe.fr
- sur clé usb à apporter en classe
- si version papier : à apporter en classe



Cette activité est à faire en français, et fera l'objet d'une évaluation.

Pense à la façon dont tu vas **RECUEILLIR** les propos de ton interlocuteur :

- à l'oral (app dictaphone sur ton smartphone)
- en vidéo (autorisation à faire signer à me demander)
- par écrit (munis-toi du matériel)

Maintenant pense à la façon dont tu vas **PRESENTER** cet entretien :

- un diaporama seulement écrit
 - un diaporama avec pistes mp3 (si propos recueillis à l'oral)
 - un article comme dans la presse écrite
 - un poster dessiné à la main
 - un petit livret
 - une présentation dynamique avec un outil sur internet
- (il en existe beaucoup très simples à utiliser et gratuits comme thinglink.com, prezi.com, genial.ly, padlet.com ...)

Barème

Pertinence des questions posées avec le parcours de la personne	/ 5
Qualité des propos recueillis	/ 5
Qualité de la présentation	/ 5
Originalité de la présentation	/ 5

Annexe 38

Questions pour l'activité de recueil du témoignage d'un migrant

- Pourquoi as-tu quitté ton pays ? Pour quelle(s) raison(s) ?	- Quelles difficultés as-tu rencontrées en arrivant ?	- Regrettes-tu d'avoir quitté ton pays d'origine ?	- Quelle est ta langue maternelle ?
- Quand es-tu parti de ton pays ?	- Qu'as-tu fait pour t'adapter à ce nouveau mode de vie ?	- Es-tu déjà retourné dans ton pays d'origine ? Quand ? Pour quelle(s) occasion(s) ?	- Quelle (s) langue(s) as-tu dû apprendre au cours de ta vie ?
- Quel a été ton parcours avant d'arriver ici ?	- Qu'est-ce qui t'a surpris en arrivant ici ?	- Retournes-tu souvent dans ton pays d'origine ? Pour voir qui ?	- Parlais-tu déjà le français en arrivant ou as-tu dû l'apprendre ?
- Comment as-tu financé ce voyage ?	- Quelle(s) habitudes as-tu dû changer ? (vestimentaires, nourriture, comportements, langage ...)	- Si tu avais le choix, retournerais-tu dans ton pays ?	- Comment as-tu appris le français ?
- Avais-tu des craintes par rapport à cette décision ?	- Que trouves-tu étrange ici que tu ne ferais pas là-bas ?	- Penses-tu que l'immigration peut l'améliorer la vie ?	- As-tu trouvé cela difficile ?
- Pourquoi avoir choisi ce pays ?	- Trouves-tu facile de se faire des amis dans ce pays étranger ?	- Connais-tu d'autres personnes de ton pays qui sont allés s'installer ailleurs ?	- Quelle(s) langue(s) parles-tu ?
- Ta famille t'a-t-elle soutenu ?	- Te sentais-tu seul loin de ta famille ? Pendant combien de temps ?	- Quelles sont les choses que tu ne vas pas / tu n'as pas changé dans tes habitudes ? (religion, citoyenneté, us et coutumes...)	- Quelle(s) langue comprends-tu ?
- Comment s'est passé le voyage ?	- A l'origine, pensais-tu migrer définitivement ? Pensais-tu que c'était provisoire ?	- Avec le recul, quel pays préfères-tu ?	- Parles-tu créole ? Comment l'as-tu appris ?
- As-tu fait des rencontres négatives / positives pendant ce voyage ?	- Ta famille t'a-t-elle manqué ?	- Quel rapport entretiens-tu avec ta culture d'origine aujourd'hui ?	- As-tu transmis ta langue maternelle à tes enfants ? Oui, non ? Pourquoi ?
- As-tu voyagé seul ?	- Comment s'est passée ton intégration ?	- Transmets-tu ta culture à ton entourage là où tu vis ?	- Es-tu déjà retourné dans ton pays avec une personne d'ici ?
- Comment as-tu voyagé ? (moyen/s de transport) ?	- Connaissais-tu des personnes sur place ? Qui ? Comment les as-tu connu ?	- Apprécient-ils ta culture ?	- Es-tu toujours en contact avec des gens de ton pays d'origine ? Si oui, comment ? (par quel/s moyen/s)

Annexe 39

Restitution du témoignage recueilli par JérémY



-Pour quelle(s) raison(s) as-tu quitté ton pays?

- Pour poursuivre ses études en géologie

-Quand es-tu parti de ton pays?

- En

-Quel a été ton parcours avant d'arriver ici?

- Paris-France puis Guadeloupe

-Pourquoi avoir choisi ce pays?

- Car il a rencontré une guadeloupéenne à Paris

-As-tu fait des rencontres durant ce voyage?

- Sa belle famille et des amis

-Quelles difficultés as-tu rencontrées en arrivant ?

- Trouver du travail

-Quelle(s) habitudes as-tu dû changer ?

- Habitude vestimentaire, alimentaire et

-A l'origine, pensais-tu migrer définitivement ?

- Non, au départ cela devait être provisoire

-Comment s'est passée ton intégration ?

- Très bien

-Quelle est ta langue maternelle ?

- Le Yeruba

-Quelle langue a-tu dû apprendre au cours de ta vie ?

- L'anglais et le français

-Comment a-tu appris le français ?

- Au Cameroun quand il y est allé avec son père

-A-tu trouvé cela difficile ?

- Non

-Quelle(s) langue(s) parles-tu ?

- Le français, l'anglais et le yeruba

-Quelle(s) langue comprends-tu ?

- Le français, l'anglais et le créole

-Connaissais-tu des personnes sur place ? Qui ?

Comment les as-tu connus ?

- Un cousin et des amis

-Es-tu déjà retourné dans ton pays d'origine ?

Quand ? Pour quelle(s) occasion(s) ?

- Pour revoir la famille

-Penses-tu que l'immigration peut améliorer la vie ?

- Oui

-Connais-tu d'autres personnes de ton pays qui sont allés s'installer ailleurs ?

- Oui, des amis aux Etats-Unis, en France, en Chine, en Allemagne et au Royaume-Uni

-Avec le recul, quel pays préfères-tu ?

- La France, à Paris

-Quel rapport entretiens-tu avec ta culture d'origine aujourd'hui ?

- Il prend toujours des informations du pays et il fait et mange des repas de là bas

-Parles-tu créole ? Comment l'as-tu appris ?

- Oui sur place

-As-tu transmis ta langue maternelle à tes enfants ? Si non, pourquoi ?

- Aux premiers avec sa première épouse et non avec les autres ""Ils ne voulaient pas""

-Es-tu déjà retourné dans ton pays avec une personne d'ici ?

- Oui

-Es-tu toujours en contact avec des gens de ton pays d'origine ? Par quel(s) moyen(s) ?

- Oui par téléphone



Google Image Result for <http://www.cartesfrance-france.gif>



Guadeloupe (île) - Wikipédia

La Guadeloupe est un archipel des Petites Antilles, située dans la mer des Caraïbes. Elle forme

Annexe 40

Restitution du témoignage recueilli par Mathieu

Parcours migratoire



Qu'est-ce que la migration ?



- . La migration est le fait de quitter son pays, ou son territoire d'origine, pour aller vivre dans un autre pays ou un autre territoire
- . Le plus souvent lorsque l'on entend le terme « migration », on pense que ce sont des personnes qui ont été forcées de quitter leurs pays, or non.

J'ai interrogé un migrant en Guadeloupe, qui s'y est installé depuis son plus jeune âge. J'ai eu la chance qu'il puisse répondre à mes questions, et je l'en remercie.



Son parcours

Il se prénomme Mazen, né le 22 septembre 1966.

Il est parti de chez lui (Syrie) à l'âge de 22 ans, son but était de trouver du travail. Pour cela sa destination n'était autre que la France. Malheureusement y trouver du travail était très compliqué.



. Arrivé à destination, il ne parvint pas à trouver un travail qui lui convenait et qui subvenait à ses besoins. Alors il entra en contact avec d'anciens amis qui vivaient en Guadeloupe.

Et c'est là que tout commença...

- . Il s'empressa de prendre un avion pour se rendre en ces lieux.
- . Arrivé à bon port, il ne perdit pas de temps en commençant à travailler, bien sûr c'était lui son patron.
- . Il fit du porte à porte au départ, on se moquait de lui parce qu'il avait du mal à s'exprimer en français, mais il parvint à combler ses lacunes.
- . Il apprit les mots dont il avait besoin pour son travail.
- . Des clients fidèles virent le jour, et son entreprise fleurissait de jour en jour.
- . Il acheta un véhicule lui permettant de transporter sa marchandise à travers l'île.

Quand est-il de sa culture ?



. M. Mazen me fit comprendre que, lors de ses livraisons, il partageait avec ses clients des aliments ou repas provenant de son pays.

. Il me fit aussi comprendre qu'il y a aussi des personnes réticentes qui préfèrent rester cloîtrées dans leurs connaissances au lieu de les élargir.

. Je lui ai posé la question à savoir si il retournerait souvent chez lui, et si ça lui manquait.

. Et voici ce qui me répondit :

. Il essayait de voir sa famille au moins 1 fois par an pendant les grandes vacances, mais cela fait déjà 10 ans qu'il n'y est pas retourné, sa famille lui manque mais ce n'est pas pour autant qu'il regrette d'être parti.

. C'est un mal pour un bien...

Quand est-il de son pays d'origine ?



Remerciement

. Voilà ce qui conclut mon exposé, je remercie encore une fois M. Mazen d'avoir bien voulu répondre à mes questions, car ce n'est pas toujours facile de parler de son parcours migratoire et c'est pour cela que je le remercie.

. Et je vous remercie, vous pour avoir visionné cette diapositive.

Annexe 41

Restitution du témoignage recueilli par Amandine A.

« Je me suis senti seul loin de ma famille pendant très longtemps »

Rencontre avec mon frère Audrey A., qui s'est installé en France métropolitaine depuis 13 ans : son ressenti ?

Propos recueillis par Amandine A.

Pour quelle raison as-tu quitté ton île ?

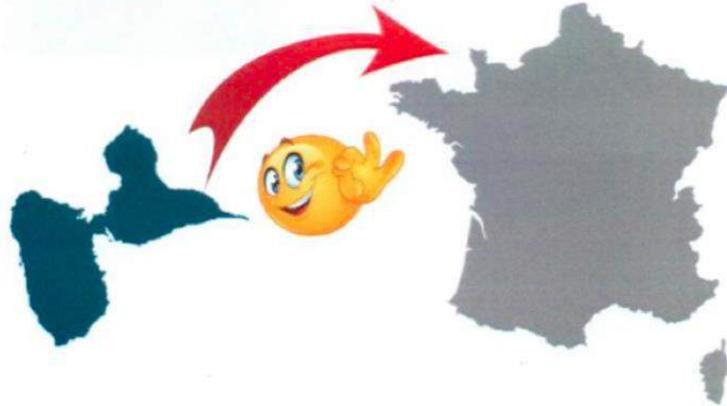
Pour suivre une formation de conducteur auto-école et poids lourds.

Comment as-tu financé ce voyage ?

Avec la région de Guadeloupe.

Avais-tu des craintes par rapport à cette décision ?

Oui car je n'avais jamais quitté la Guadeloupe.



Ta famille t'a-t-elle soutenu ?

Oui bien sûr.

As-tu fait des rencontres négatives/positives pendant ce voyage ?

Oui j'ai fait des rencontres positives.

As-tu voyagé seul ?

Non j'ai voyagé avec un autre jeune dans la même situation que moi.

Quelles difficultés as-tu rencontrées en arrivant ?

Je ne savais pas cuisiner.

Qu'as-tu fait pour t'adapter à ce nouveau mode de vie ?

J'ai appris à me débrouiller seul comme je le pouvais.

Qu'est ce qui t'a surpris en arrivant en France ?

Le froid ardent qu'il faisait, car j'étais habitué à la chaleur de mon île.

Trouves-tu facile de te faire des amis dans ce pays ?

Oui.

Te sentais-tu seul loin de ta famille ? Pendant combien de

Oui car elle me manquait énormément durant ces 13 ans

d'absence, bien que je venais les voir de temps à autre.

Ta famille t'a-t-elle manqué ?

Oui beaucoup.

Comment s'est passée ton intégration ?

Cela s'est très bien déroulé.

Connaissais-tu des personnes sur place ?

Non pas du tout.

Es-tu déjà retourné dans ton pays d'origine ? Quand ? Et pour quelles occasions ?

Oui à la Noël et pour d'autres événements.

Connais-tu des personnes de ton pays qui sont allés s'installer ailleurs ?

Oui et même certains membres de ma famille (cousines, cousins, tantes)

Avec le recul, quel pays préfères-tu ?

Je préfère mon île, ma Guadeloupe.

Quelles sont les choses que tu ne vas pas changées/tu n'as pas changé dans tes habitudes ?

La religion ainsi que la coutume.

Transmets-tu ta culture à ton entourage là ou tu vis ?

Oui bien sûr, à mes enfants et ma compagne.

Apprécient-ils ta culture ?

Oui beaucoup.

Quelle(s) langue(s) as-tu dû apprendre au cours de ta vie ?

L'anglais et le français.

Quelle(s) langue(s) comprends tu ?

L'anglais.

Parles-tu créole ? Comment l'as-tu appris ?

Oui, le créole est ma langue natale.

As-tu transmis ta langue maternelle à tes enfants ?

Oui car je veux qu'ils connaissent davantage leurs origines.

Es-tu déjà retourné dans ton pays d'origine avec quelqu'un d'ici ?

Oui bien sûr, et elle a apprécié.

Es-tu toujours en contact avec des gens de ton pays d'origine ? Si oui comment ?

Oui, l'on communique au téléphone appels, instagram, whatsapp, facebook.



Annexe 42

Tableau récapitulatif des témoignages recueillis

prénom de l'élève	personne interrogée	Territoire d'origine de cette personne	Territoire de migration de cette personne	Format de présentation du recueil de témoignage
Kiara	une amie rencontrée l'année précédente au lycée, suite au cyclone Irma, dans le cadre de l'accueil des lycéens de Saint-Martin dans les lycées de l'archipel guadeloupéen	Saint-Martin	Guadeloupe	un diaporama illustré avec l'entrevue sous forme de questions / réponses
Chelsea	une amie rencontrée au lycée, venue vivre en Guadeloupe une année chez ses grands-parents	France hexagonale	Guadeloupe	diaporama : deux personnages dialoguent, les questions et réponses sont contenues dans des phylactères
Suraiya	sa mère, qui a migré pour ses études à l'âge de 18 ans	Guadeloupe	France hexagonale	un blog avec plusieurs articles thématiques
Jade	Un jeune homme rencontré sur un vol Pointe-à-Pitre/New-York lors d'un voyage avec sa famille. Ce jeune homme rentrait de vacances et rejoignait ses parents guadeloupéens qui ont migré pour des raisons professionnelles.	Guadeloupe	New-York, Etats-Unis	un diaporama illustré avec des questions / réponses
Anaïka	Une amie de ses parents, qui a migré pour des raisons professionnelles.	Espagne	Guadeloupe	un diaporama illustré avec des questions / réponses
Nella	Son père, originaire de la Dominique, qui a migré simplement pour « changer d'air » selon ses propos	Dominique	Guadeloupe	un livret papier, sous forme d'interview classique (questions / réponses)
Amandine P.	Son père, qui a migré dans sa jeunesse avec sa petite soeur, pour des raisons économiques. Il est arrivé en Guadeloupe sur un bateau avec un passeur.	Haïti	Guadeloupe	une présentation dynamique avec le logiciel génial.ly
Samuel	Une connaissance originaire de Syrie.	Syrie	Guadeloupe	document audio (en arabe) et transcription en français sous la forme de questions / réponses
Rabynael	Sa tante, qui a migré pour des raisons professionnelles.	Guadeloupe	République dominicaine	manuscrit, accompagné par la suite à ma demande d'un diaporama illustrant quelques points forts de l'entretien

Annexe 43



Planche de BD racontant l'histoire d'un parcours migratoire

Annexe 44

Texte accompagnant la planche de BD

L'histoire de Hamzat

Hamzat a 13 ans, il vient de la Syrie. Aujourd'hui, il habite avec sa famille à Strasbourg, dans l'est de la France. Il est élève dans un collège. Découvre son histoire et son parcours de migrant.

En 2011, un matin comme les autres, ou presque, j'entends des gens affolés et mes parents qui m'appellent ! Ils m'annoncent que notre ville, Lattaquié, risque d'être bombardée ou envahie par les djihadistes. Des camions déjà bondés nous embarquent. J'ai demandé où on partait, et mes parents ont répondu qu'on allait traverser la Méditerranée.

Nous ne sommes restés ni en Grèce, ni en Croatie, ni en Italie, car soit il fallait laisser la place à de nouveaux migrants, soit un camp plus adapté pour notre famille existait dans un autre pays.

Ma vie en Syrie, ma maison, ma rue, ma ville me manquent. Mais aujourd'hui, je me suis remis de tout ça. Je suis finalement content de découvrir cette culture et la merveilleuse langue française.

Ce serait bizarre de changer encore de pays !

La storia di Hamzat

Hamzat ha 13 anni, viene dalla Siria. Oggigiorno abita con la sua famiglia a Strasburgo, nell'est della Francia. Studia in una scuola media. Scopri la sua storia e il suo percorso di migrante.

Nel 2011, una mattina come le altre, o quasi, sento gente in panico e i miei genitori che mi chiamano ! Mi dicono che la nostra città, Lattaquié, rischia di essere bombardata o invasi da jihadisti. Siamo saliti su camion già affollati. Ho chiesto dove stavamo partendo, e i miei genitori hanno risposto che stavamo per attraversare il Mediterraneo.

Non siamo rimasti né in Grecia, né in Croazia, né in Italia, perché o bisognava lasciare il posto a nuovi migranti, o un campo più adatto esisteva per la nostra famiglia in un altro paese.

La mia vita in Siria, la mia casa, la mia via, la mia città mi mancano. Ma oggi, va meglio. Sono contento di scoprire questa cultura e la meravigliosa lingua francese.

Sarebbe strano cambiare ancora paese !

Annexe 45

Fiche de lexique pour l'activité de mises en paroles de la planche de BD

Le parole

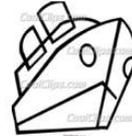
- I genitori : il padre / la madre
- la guerra
- le bombe / i bombardamenti
- un camion
- la scuola
- un autobus
- un migrante



S12 - Lessico



- un gommone
- la maestra



- una nave



- la spiaggia



- una bandiera (greca, croata, italiana, francese)



- gli alunni / i compagni di classe

I luoghi

- la Siria
- il Mar Mediterraneo
- la Grecia
- la Croazia
- l'Italia
- Strasburgo in Francia

Verbi e espressioni

Devant chaque verbe, tu trouveras l'auxiliaire avec lequel il se conjugue au passé-composé.

avere
avere
essere
avere
essere
essere
essere
avere

- attraversare
- rischiare (la propria vita / di morire ...)
- partire (da casa, dal proprio paese ...)
- lasciare (casa, il proprio paese...)
- arrivare (in un nuovo paese, in Grecia ...)
- migrare (in un nuovo paese, in Italia ...)
- giocare (a calcio, sulla spiaggia)

avere
avere
avere
essere
essere
essere
avere

- bere (il caffè...)
- mangiare (gli spaghetti, la pasta ...)
- raccontare (la propria storia ...)
- morire
- spostarsi (in un altro / nuovo paese, in Francia...)
- trasferirsi (in un altro / nuovo paese, in Croazia...)
- cambiare (paese, città , lingua, cultura, scuola...)

Coniugazione

Rappel de la formation du **passé-composé** :

Formation du participe passé :

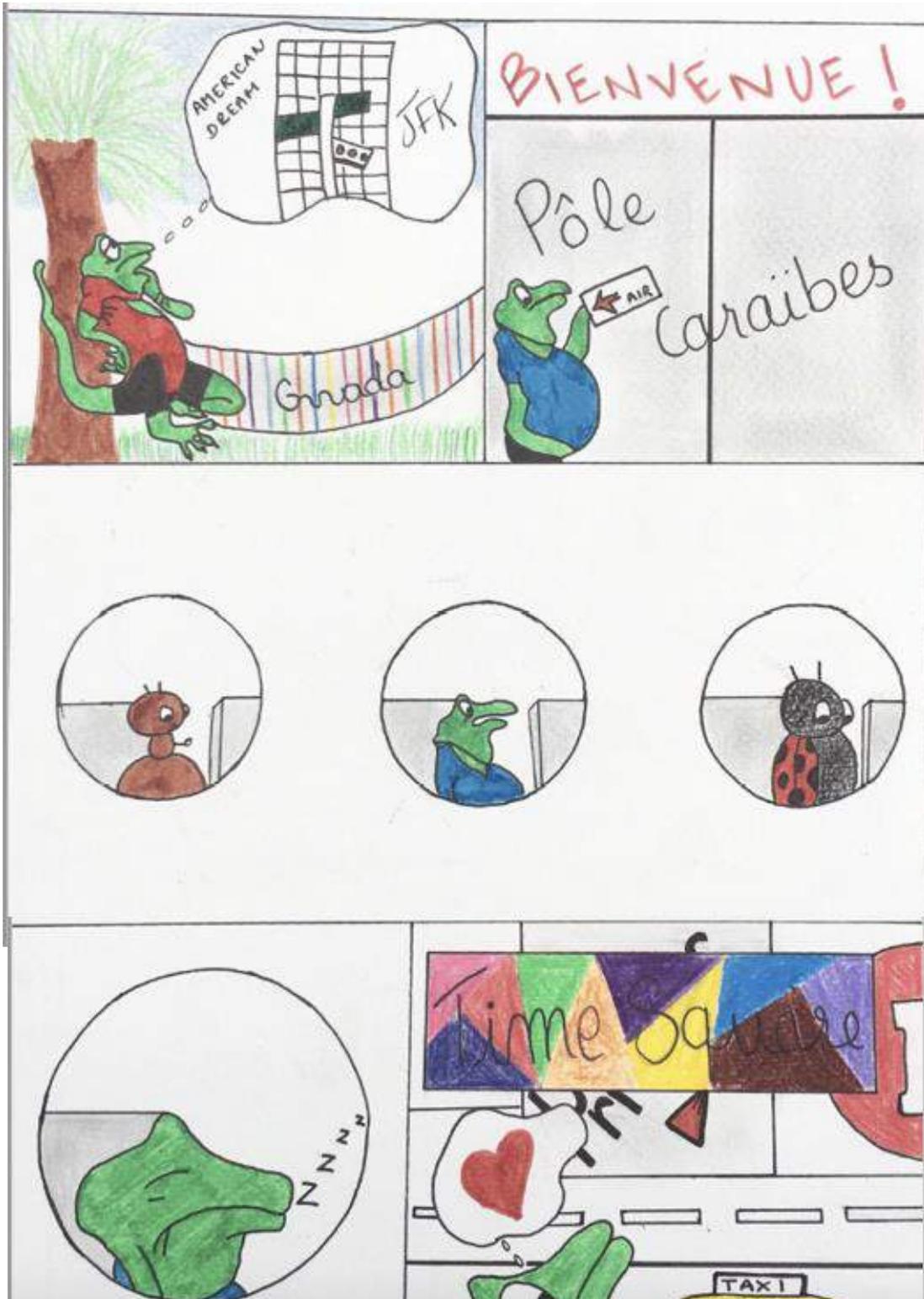
Pour les verbes en -are : radical + ATO	ex : arrivare = arriv ATO
Pour les verbes en -ere : radical + UTO	ex : ripetere = ripet UTO
Pour les verbes en -ire : radical + ITO	ex : partire = part ITO

Certains verbes ont un participe passé irrégulier !

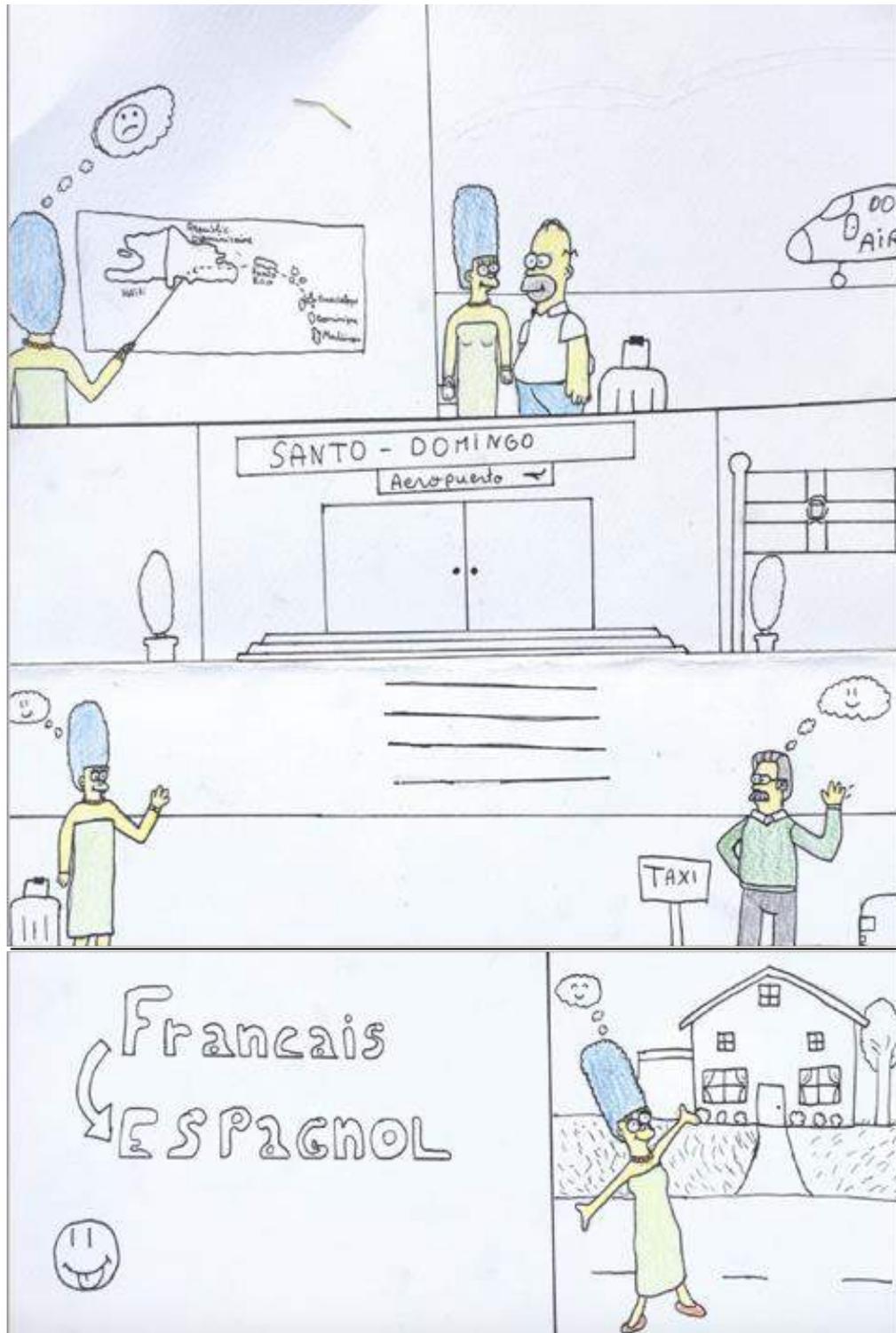
On utilise l'**auxiliaire AVERE** ou **ESSERE** conjugué au présent + le **participé passé** du verbe

Comme en français, on **accorde** le participé passé avec le sujet si on utilise l'auxiliaire **ESSERE** :
ex : Anna **è** partita in Italia.
Molti italiani **sono** emigrati in America.

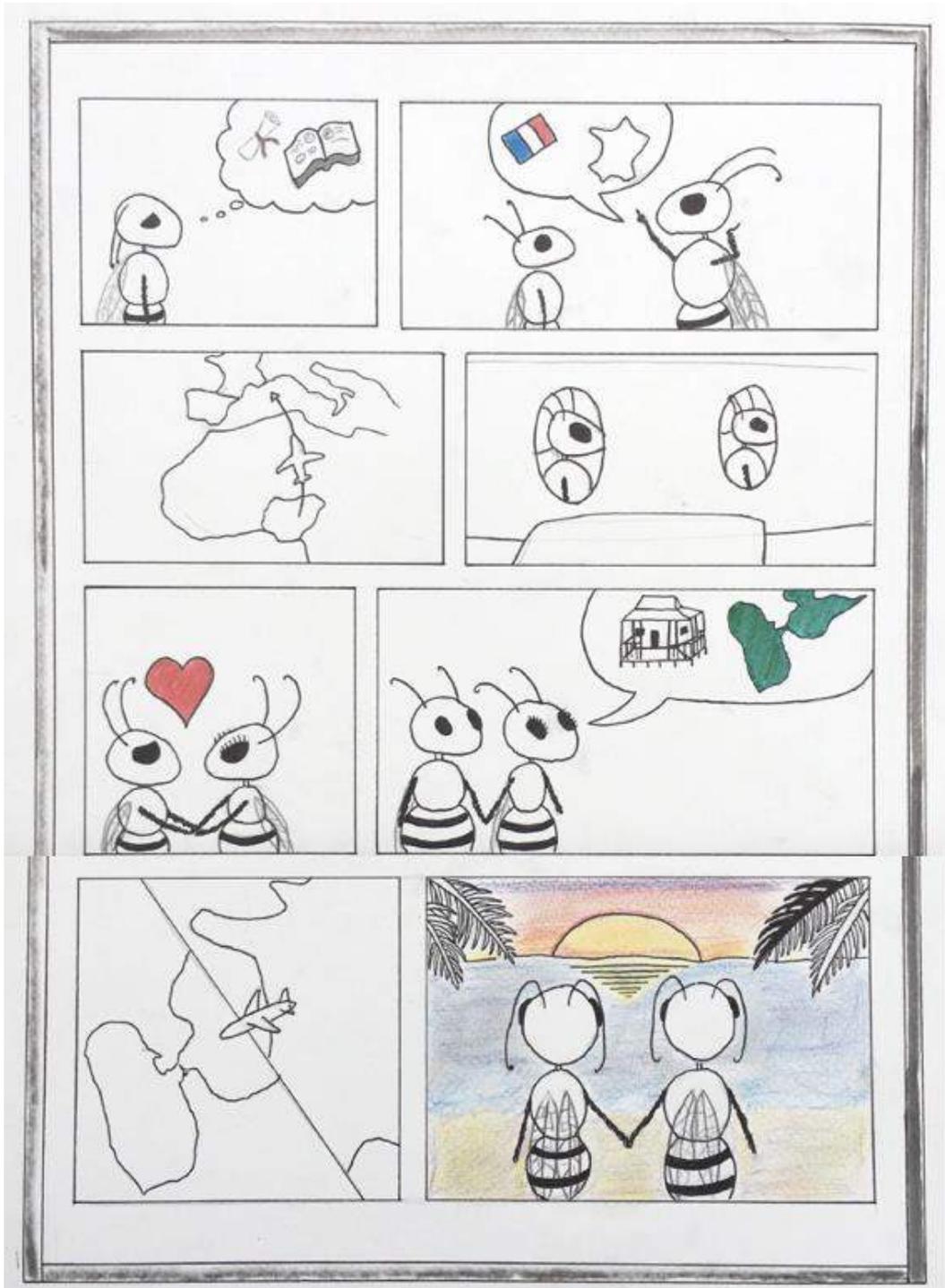
Annexe 46
Planche de BD de Jade



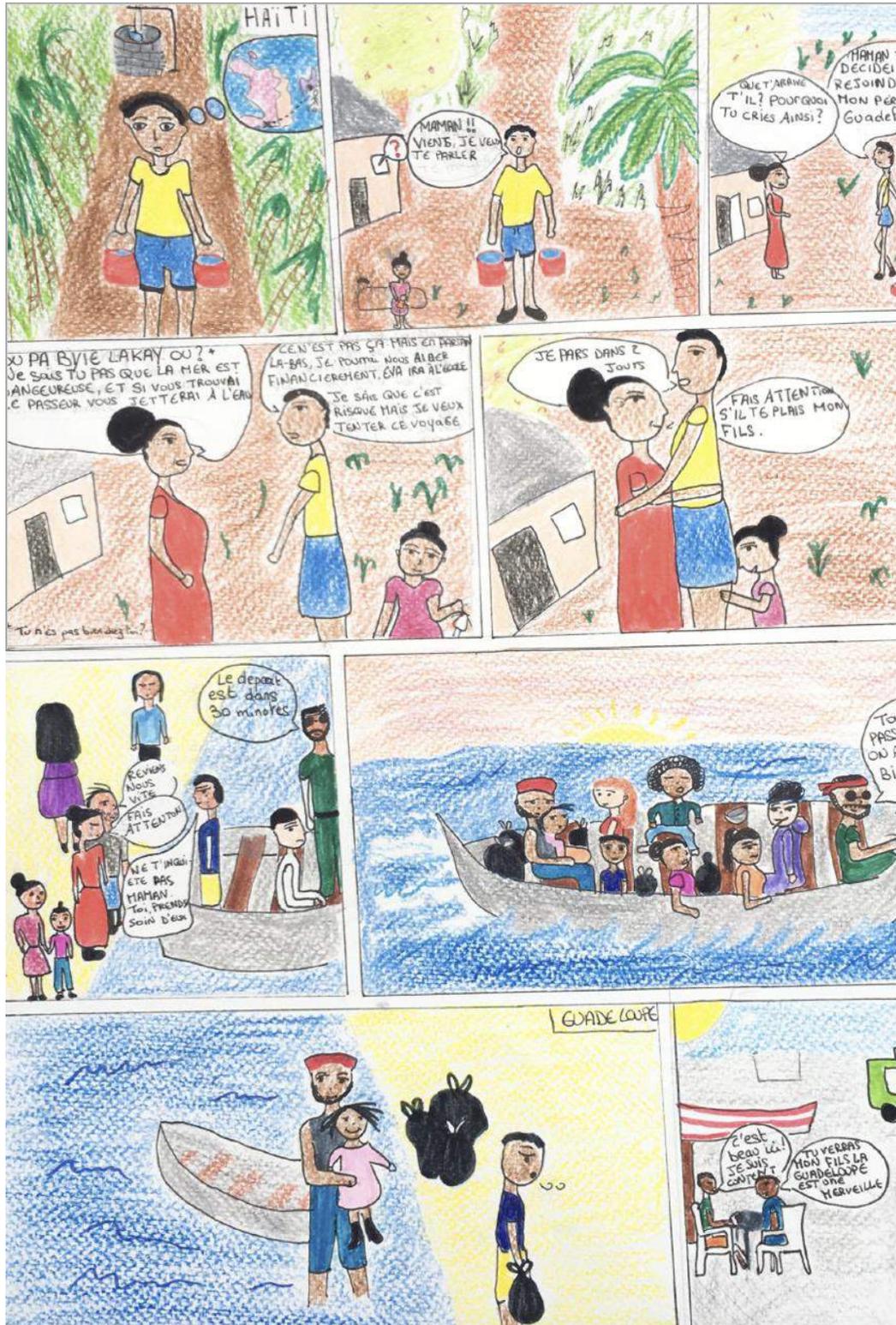
Annexe 47
Planche de BD de Rabynaël



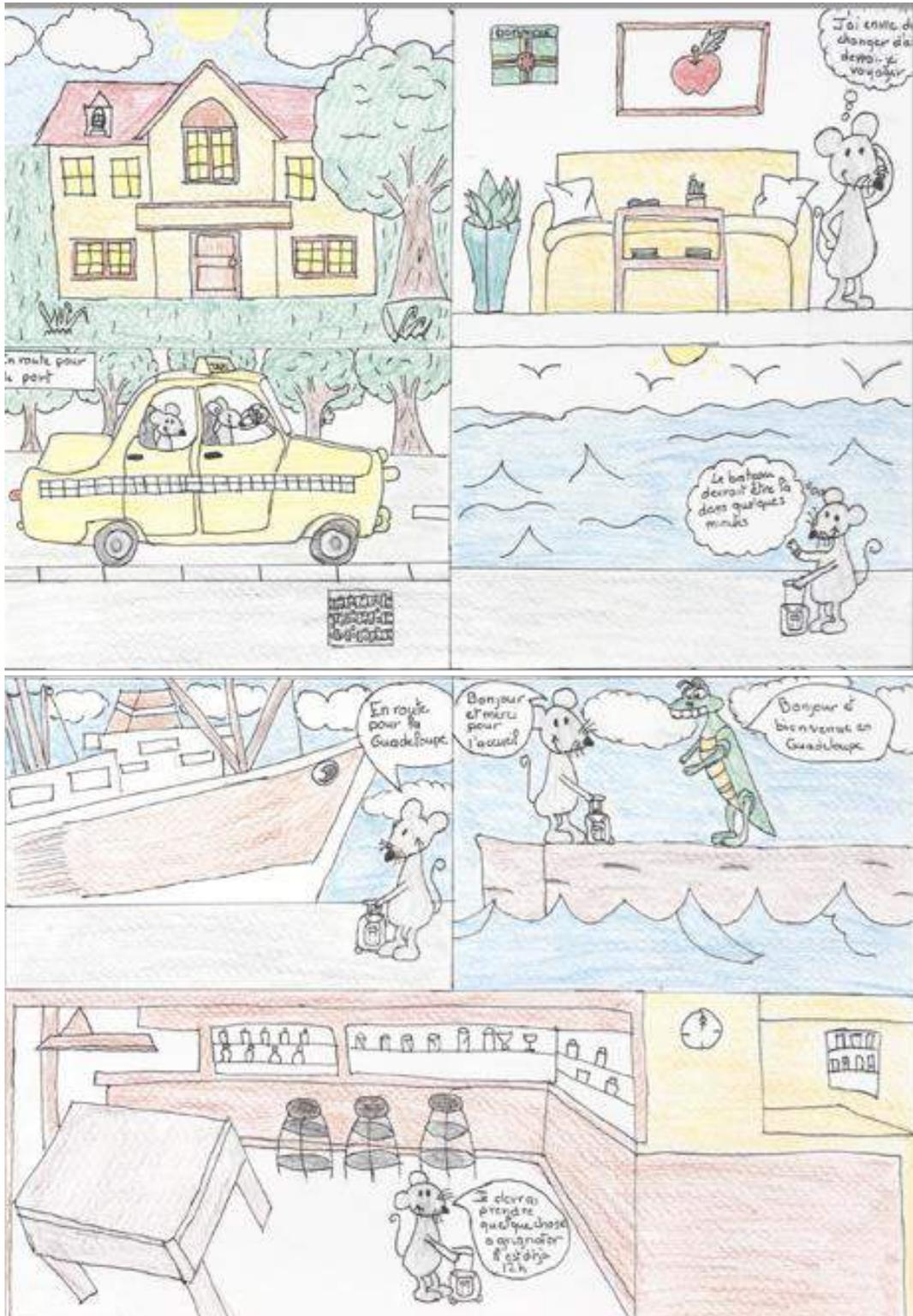
Annexe 48
Planche de BD de JérémY



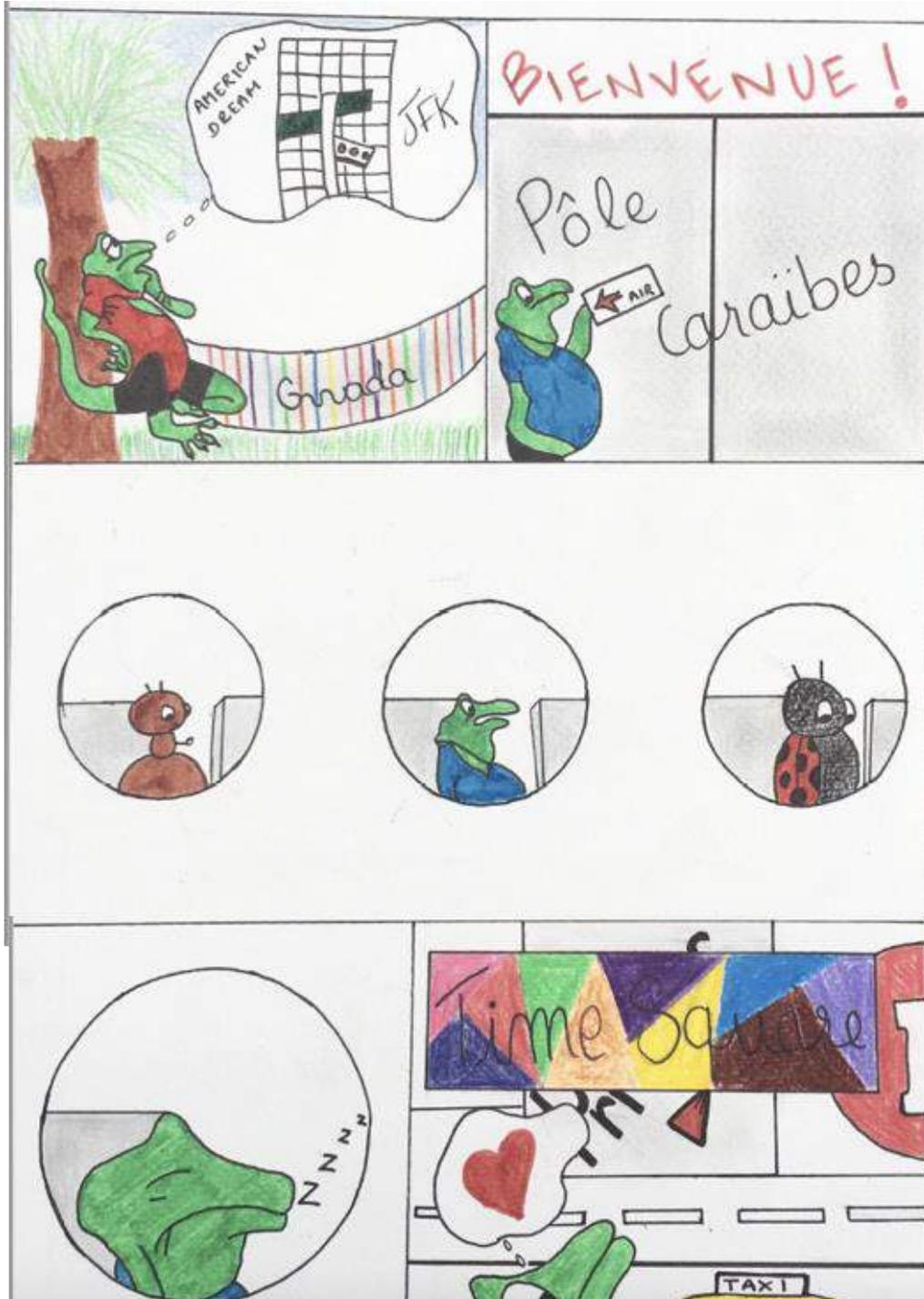
Annexe 49
Planche de BD de Amandine P.



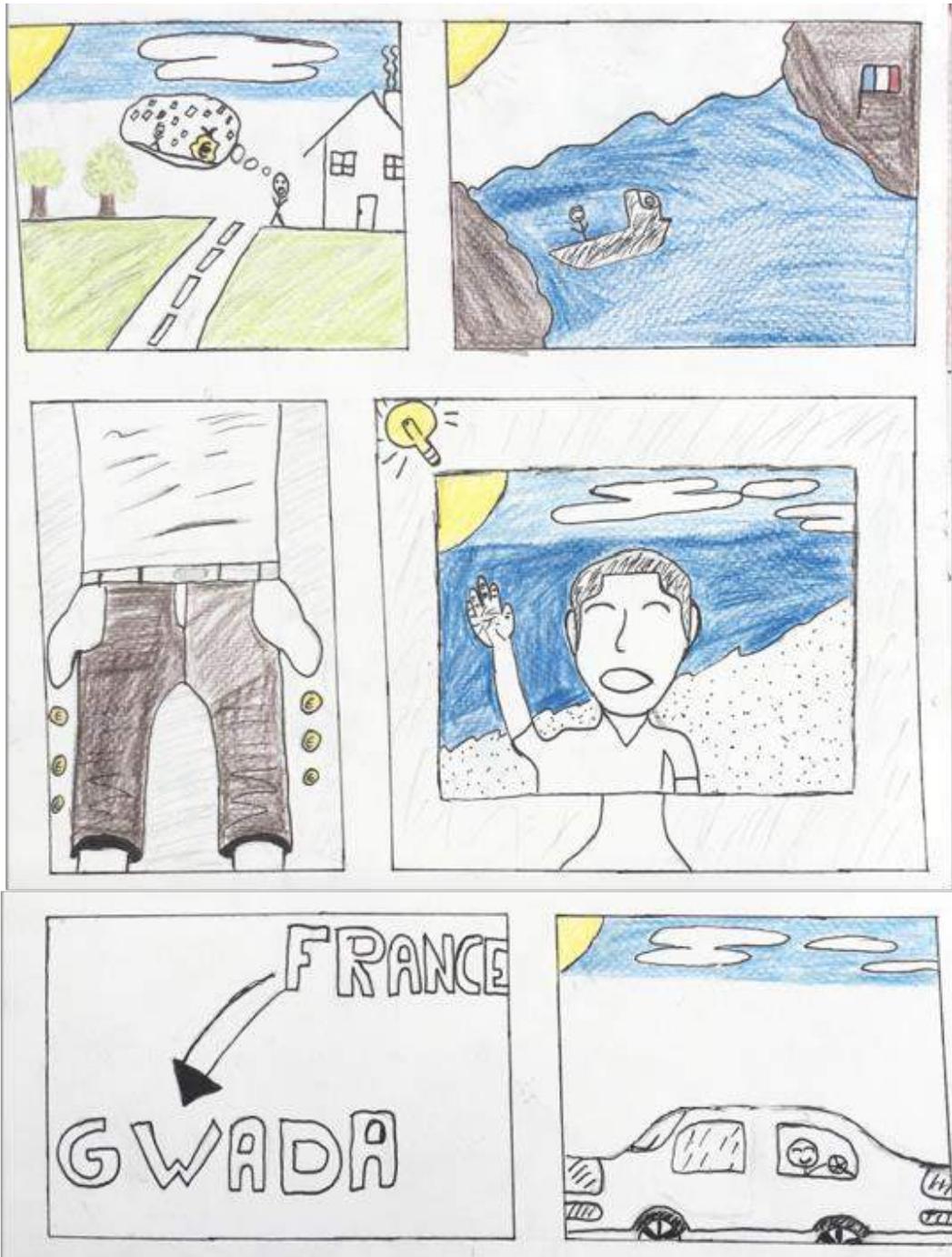
Annexe 50
Planche de BD de Nella



Annexe 51
Planche de BD de Jade



Annexe 52
Planche de BD de Mathieu



Annexe 53

Tableaux récapitulatifs des situations initiales et finales des parcours migratoires mis en images et en paroles

Situations initiales

Des parcours migratoires nés d'une nécessité	Jérémy	Le protagoniste est triste car il souhaite poursuivre des études qui n'existent pas dans son pays d'origine
	Amandine P.	Le protagoniste, qui vit dans des conditions précaires, souhaite rejoindre son père en Guadeloupe et par la même occasion offrir une vie meilleure à sa petite sœur
	Rabynaël	Le protagoniste est contrainte de quitter la Guadeloupe pour obligations professionnelles
	Mathieu	Le protagoniste veut quitter la Syrie, pour des raisons économiques et financières
Des parcours migratoires volontaires	Nella	Le protagoniste veut partir en Guadeloupe pour se changer les idées
	Jade	Le protagoniste veut vivre son « rêve américain » (même si, comme nous l'avons vu, cela ne correspond à la réalité du témoignage recueilli).

Situations finales

Des parcours migratoires dont l'issue est positive	Jérémy	Le parcours migratoire du protagoniste connaît une fin heureuse avec l'histoire d'amour qu'il a construite et mène une existence paisible
	Amandine P.	Le père du protagoniste lui dit que « la Guadeloupe est une merveille »
	Rabynaël	Le protagoniste a développé un amour de la langue espagnole et présente fièrement son nouveau « chez elle »
	Mathieu	Le protagoniste roule désormais dans une grosse voiture, symbole de sa réussite
	Nella	Un personnage donne la bienvenue en Guadeloupe, le protagoniste remercie pour l'accueil.
	Jade	Le protagoniste réalise son « rêve américain » en arrivant à New-York, ville qu'il aime

Annexe 54
Résultats des questionnaires d'évaluation sommative

		Oui*	Plutôt oui*	Plutôt non*	Non*
1	Penses-tu que le projet t'a aidé à améliorer tes compétences en langue italienne ?	4	7	1	
2	Penses-tu que le projet t'a aidé à réfléchir sur les thématiques actuelles (les droits de l'homme, les migrants ...)	4	4	4	
3	Penses-tu que les différentes activités (témoignages, lecture des documents sur les Droits de l'Homme et de l'enfant, la correspondance ..) ont été intéressants pour toi ?	2	6	4	
4	Penses-tu que le projet t'a aidé à réfléchir sur les Droits de l'Homme ?	3	6	3	
5	Penses-tu que le projet t'a aidé à mieux connaître tes propres droits ?	3	3	5	
6	Le projet a-t-il contribué à augmenter tes compétences dans le numérique ?	4	4	1	3
7	As-tu aimé entrer en relation avec les partenaires étrangers ?	7	2	1	2
8	As-tu rencontré des difficultés dans l'usage du Twinspace ?	1		6	5
9	Combien penses-tu t'être investi dans les différentes activités ?*	7	4	1	

10	Conseillerais-tu à un camarade de participer à un projet eTwinning ?	5	5	1	1
----	--	---	---	---	---

* Oui : beaucoup, énormément

* Plutôt oui : assez

* Plutôt non : peu

* Non : pas du tout

- Évalue de 1 à 5 les différentes activités que tu as menées (1 = cela ne m'a pas plu ; 5 = cela m'a beaucoup plu). Si tu n'as pas réalisé l'activité, ne réponds pas.

	1	2	3	4	5
Le questionnaire sur ton rapport aux langues et l'entretien		1	4	4	3
Le questionnaire sur ta vision des italiens et celle qu'ils ont de toi	1	1	4	6	
La carte de l'Europe avec les pays partenaires à placer	2	1	2	3	4
Le panorama des langues qui composent ton environnement (dessins et entretien)		2	1	4	5
Réfléchir et exprimer ce qu'est pour toi le sentiment d'humanité (ce qui est humain / ce qui est inhumain)		1	4	3	4
La chanson de Umberto Tozzi « Gli altri siamo noi » : étude	2	1	3	1	5
Exprimer les sentiments que cette chanson provoque en toi.	2	3	4	2	1
La lecture des Droits de l'enfant et le commentaire oral sur un article au choix		1	4	6	1

L'étude des cartes mentales sur le sentiment d'humanité et les Droits de l'Homme.		1	3	3	5
La correspondance avec les italiens (échange de lettres)	2	1		4	5
La découverte de témoignages de migrants en Italie (sur le site « iamamigrant.org ») et l'activité questions / réponses		3	6	1	2
Le recueil du témoignage d'un migrant dans ton entourage		1	1		10
La restitution de ce témoignage par le média de ton choix		1	1	4	6
L'étude de l'histoire du jeune Hamzat avec la planche de BD		1	3	6	2
La lecture d'un album de BD sur les migrations		3	2	3	4
L'écriture d'une critique sur cet album de BD	1	3	3	2	3
L'atelier de dessin de BD avec l'intervenant M. Bergame				3	9
La réalisation de ta propre planche de BD qui raconte le parcours de la personne que tu as interrogée		1	1	4	5
La mise en paroles de chaque vignette de ta planche pour réaliser le mini-film	1	2		5	4
Regarder le mini-film collaboratif			2	2	8

- **Qu'est-ce que ce projet t'a apporté personnellement ?** (n.b. : les propos rapportés ici ont fait l'objet d'une extraction à partir d'un Google form, par conséquent, l'orthographe des élèves n'a pas été corrigée volontairement).

Ce projet m'a apporté des connaissances et une réflexion sur certaines choses notamment la migration.
Ce projet m'a apporté beaucoup de choses, le fait de connaître "les Droits de l'Homme et de l'enfant", ainsi que le vécu des migrants au cours de leurs migrations, mais aussi au niveau de la langue.
Ce projet m'a appris de nouveaux mots, de nouvelles choses.
Ce projet m'a permis d'avoir un vocabulaire plus ouvert et d'avoir une autre vision sur les différentes nationalité.
Pas grand chose, mais le fait d'apprendre et de découvrir est toujours aussi bien.
Des connaissance en italien.
Quelques connaissances en italien. Beaucoup de concentration. Sinon je ne sais pas.
Grâce à ce projet, j'ai appris à utiliser plusieurs logiciels.
Des connaissances en italien et dans d'autres domaine.
Cela m'a apporté des connaissances sur l'Italie et sur la culture mais aussi sur leur mode de vie.
Une vision différente de l'immigration.
De découvrir d'autres personnes, leurs histoires très touchantes ainsi que les sentiments d'humanité et les droits de l'homme, cela m'a beaucoup plu.

- **Penses-tu que le fait d’avoir découvert le parcours migratoire d’une personne proche de toi t’a aidé à vouloir davantage découvrir de nouvelles cultures, de nouvelles histoires de personnes ? Réponds en quelques mots.**

Oui, c'est intéressant de voir cela j'aime déjà beaucoup découvrir de nouveaux endroits et de nouvelles cultures.
Oui, cela m'a permis de découvrir de nouvelles choses, ainsi que des cultures. Et cela me pousse d'avantage à m'instruire sur les cultures qui m'entourent.
Sa m'a aidé a vouloir découvrir de nouvelles cultures, de voyager.
Non pas vraiment
Oui je trouve que ce genre de parcourt est toujours intéressant à connaître .
Non, sa ma pas donner envie d'en savoir plus.
Oui cela m'a donné envie de découvrir de nouvelle culture et histoire de personnes, c'était intéressant.
Un peu, j'ai toujours aimé découvrir de nouvelles cultures.
Je ne pense pas forcément mais ça pourrais être intéressant pour d'autres personne.
Non
Oui car j'ai appris l'histoire d'une personne.
Oui beaucoup, plus exactement celui des jeunes, enfants et adolescents .

• **As-tu des suggestions à donner pour améliorer les prochains projets eTwinning ? Si oui, lesquelles ?**

Non
Oui, je suggèrerai de favoriser la communication entre les personnes étrangères (appel vidéo).
Non
Non
Oui, avoir un meilleure contact avec les correspondant.
Non j'ai pas d'idées.
Plus d'activités numérique.
Non
Faire plus de communication avec les autres enfants des pays en collaboration.
Non
Non
Non car il est au niveau, à mon goût.

• **Qu'as-tu pensé globalement de ce projet, et donc de toutes les activités menées en cours d'italien cette année ?**

Il a été très instructif et intéressant, l'apprentissage de l'italien a été plus ludique et facile pour moi j'ai beaucoup apprécié cette année et de m'intéresser à des choses extérieures à mes habitudes.

J'ai trouvé ça très intéressant et intuitif, malgré quelques bugs sur le site, et aussi des activités qu'y m'ont moins accrochés que d'autres.

Ce projet m'a beaucoup plu.

Cela a été très enrichissant, notamment au niveau des cultures.

Il était très bien globalement.

Y'avais trop de travail, les partenaires nous harcelaient de lettres, puis j'ai bien aimé dessiner. Bcp de réflexion et travail personnel.

C'était intéressant, c'était une manière originale de travailler. Il y avait des activités plus intéressantes que d'autres. Il y avait trop de travail maison à un moment. Mais globalement j'ai bien aimé.

Ce projet a été très enrichissant dans l'ensemble. Bien sûr certaines activités étaient plus intéressantes que d'autres.

Je pense que ça m'a été "bénéfique" en quelque sorte et que c'était plutôt intéressant surtout les activités de communication et les travaux manuels.

Beaucoup de réflexion et de travail personnel, et de concentration.

Pour moi cette année a été meilleure que la précédente.

C'était super, j'ai trop aimé, notre prof est trop cool et fait tout pour nous booster.

