



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

Interculturalité et Plurilinguisme
Quelques projets scolaires choisis

Verfasserin

Arja Krauchenberg, BA

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 066 849

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Masterstudium

Sprache und Kommunikation in der Romania UG 2002

Betreuer:

emer.o.Univ.Prof.Dr. Georg Kremnitz

Préface

La question du multilinguisme et/ou du plurilinguisme ainsi que celle de l'interculturalité sont très présentes dans nos sociétés européennes aujourd'hui. Elles sont fortement liées au sujet de l'immigration et de l'intégration et souvent discutées de façon très controversée dans des articles de presse, dans les forums sur internet et lors des débats politiques surtout à l'occasion des campagnes électorales.

En tant que représentante de l'EPA (Association européenne des parents), partenaire associé d'un projet du CELV (Centre Européen de Langues Vivantes à Graz en Autriche, institution liée au Conseil de l'Europe), j'ai eu l'occasion de connaître beaucoup de projets scolaires dans ce domaine qui ont été développés dans différents pays européens mais aussi au Canada pour promouvoir l'inclusion des langues et cultures déjà présentes dans les communautés ainsi que l'apprentissage des langues étrangères. Le projet cible l'implication des parents dans l'éducation plurilingue et interculturelle suivant les approches plurielles aux langues et aux cultures élaborées par une équipe autour de Michel Candelier (professeur émérite de l'université du Maine et chercheur) dans le cadre d'un projet précurseur (CARAP – Cadre de Références pour les Approches Plurielles).

Ce travail veut donc d'un côté aider à la diffusion de l'idée des approches plurielles et de l'autre côté analyser les diverses initiatives et activités pour voir jusqu'à quel point ils peuvent contribuer à développer une meilleure compréhension interculturelle.

Pour sa réalisation je voudrais remercier tout d'abord em.Univ.Prof. Dr. Georg Kremnitz qui a bien voulu accepter le thème et m'a beaucoup aidé à cadrer le champ de ma recherche et ao.Univ.Prof.Dr. Peter Cichon qui m'a donné des pistes précieuses. En outre je suis reconnaissante à l'équipe du projet IPEPI (Implication des parents dans l'éducation plurilingue et interculturelle)¹ sous la direction de Stéphanie Clerc qui m'a bien accueillie dans ses rangs et à tous les collaborateurs du CELV qui ont veillé à la bonne organisation des rencontres à Graz. En remerciant mes gentilles lectrices Prève von Kistowski et Sylvie Ducolombier pour la relecture de cet ouvrage et pour leurs commentaires ainsi que leurs suggestions je tiens à préciser que toutes les fautes m'appartiennent. Enfin j'aimerais remercier ma famille et mes ami(e)s pour le soutien qu'ils m'ont apporté pendant la période de recherche et de l'élaboration de cette thèse.

¹ <http://parents.ecml.at/en-us/Projets/Team> consulté le 28-08-2014

Pour assurer une meilleure lisibilité j'ai évité la féminisation générale des noms de métier et des titres de fonction. Le cas échéant j'ai donné des précisions ultérieures faute de quoi ces indications sous leur forme grammaticale masculine impliquent toujours hommes et femmes de la même façon.

Table de matières

1.	Introduction	1
2.	Bref aperçu historique de la politique des langues en France	4
3.	La situation actuelle	12
4.	Définitions	14
5.	Les approches plurielles	27
5.1	L'éveil aux langues	27
5.1.1	Evlang	29
5.1.2	Ja-ling	30
5.1.3	Exemples d'activités	31
5.1.3.1	La fleur des langues	33
5.1.3.2	La souris multilingue	35
5.2	L'intercompréhension entre langues parentes	39
5.2.1	Galanet	41
5.2.1.1	Le mariage pour tous	42
5.2.2	Euromania	44
5.2.2.1	Les différents états de l'eau	45
5.2.3	EuroCom <i>Rom</i> – Les sept tamis	49
5.3	La didactique intégrée des langues	51
5.3.1	ConBaT+	52
5.3.1.1	A healthy diet	53
5.3.1.2	Fêtons la déclaration universelle des Droits de l'Homme	54
5.3.2	Quand un égale deux	56
5.4	L'approche interculturelle	59
5.4.1	Tous différents – tous égaux	61
5.4.1.1	Contes et légendes du monde	63
5.4.1.2	Aimez-vous le vouvoiement ?	69
6.	IPEPI – Implication des parents dans l'éducation plurilingue et interculturelle	73
6.1	Sac d'histoires	76
6.2	Photo de classe	78
6.3	Ballem el joc perdut	86
7.	Conclusion	88
8.	Bibliographie	93
	Annexe	
	Questionnaires parents	III
	Analyse des questionnaires parents – Autriche	VI
	Analyse des questionnaires parents – France	XI
	Résumé en allemand – Deutsche Zusammenfassung	XVI
	Curriculum vitae	XVIII

1. Introduction

L'apprentissage d'une langue autre que la langue maternelle (plus scientifiquement appelée aujourd'hui langue première car il ne s'agit pas toujours de la langue de la mère!) a toujours représenté un but d'éducation souhaitable. Évidemment on pensait dans ce cas surtout à des langues « importantes » mais le prestige d'une langue changeait d'une époque à l'autre. Si pour les romains éduqués il allait de soi d'avoir des connaissances du grec ancien, Charles V lui, s'adressa à l'évêque de Mâcon, ambassadeur de France, en 1537 en présence du pape, parlant en espagnol de l'espagnol dans les mots suivants :

"Señor obispo, entiéndame si quiere, y no espere de mí otras palabras que de mi lengua española, la cual es tan noble que merece ser sabida y entendida por toda la gente cristiana.²"

Au XVIII^e siècle le français était la langue de la cour dans presque toute l'Europe et le latin a réussi à garder sa place dans le monde universitaire et scientifique jusqu'au début du XX^e siècle et dans le cadre de l'église catholique jusqu'à nos jours.

Le contact entre les langues n'est pas un nouveau phénomène non plus. Il a toujours existé et mené à la retraite de l'une au profit d'une autre, à la création de nouvelles langues par fusion ou séparation et à l'évolution du potentiel langagier selon les besoins de ses locuteurs.

Les méthodes d'apprentissage ont également changé avec le temps. De la méthode de traduction (encore très en vigueur jusqu'aux années cinquante du XX^e siècle) en passant par la méthode directe (abolition totale de la traduction) au behaviorisme (craignant des interférences négatives en passant d'une langue à l'autre) nous sommes aujourd'hui à la méthode communicative.

Personne ne niera en ce début du XXI^e siècle l'avantage de pouvoir s'exprimer dans plus d'une langue même si l'idée du semilinguisme (parfois aussi appelé double semilinguisme) des personnes qui parlent plusieurs langues continue à hanter les esprits. Nous parlerons de cette expression dans le chapitre sur les définitions.

Pour cette expression, utilisée par le linguiste Nils Erik Hansegård en 1968, nous trouvons la définition suivante : « une compétence insuffisante de l'enfant dans les deux ou plusieurs langues qu'il utilise ». Mais qui définit en fait cette notion de compétence et de son insuffisance, insuffisant par rapport à quoi?

² http://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/09/aih_09_1_006.pdf consulté le 29-05-2014

Le CELV (Centre européen pour les langues vivantes à Graz en Autriche) a été fondé en 1999 en tant qu'institution du Conseil de l'Europe pour promouvoir l'excellence dans l'éducation aux langues dans le cadre d'une politique d'une meilleure compréhension réciproque entre les citoyens. Cette promotion des langues est un des objectifs du Conseil afin de contribuer à l'entente des peuples et de combler les clivages en Europe. Le centre organise donc des activités pour aider ses États membres à mettre en place un enseignement de langues efficace. Il veut – selon ses propres mots – servir de catalyseur aux réformes dans l'enseignement et l'apprentissage des langues³.

Depuis plus de vingt ans il y a donc des projets internationaux de recherche, de formation de multiplicateurs, de valorisation de pratique d'apprentissage et d'enseignement et de promotion de dialogue et d'échange entre les personnes actives dans ce domaine.

Dans le programme 2012 – 2015 du CELV une équipe de chercheurs autour de Michel Candelier professeur émérite, pilote du pôle « innovations en éducation » à l'Université du Maine a établi un Cadre de références pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP) en analysant un grand nombre d'activités linguistiques et culturelles faites à l'école dans divers pays. L'équipe n'a pas seulement établi une liste de descripteurs (savoir, savoir-faire et attitude) mais leur site offre aussi du matériel didactique qu'ils mettent à la disposition des enseignants.

Dans le cadre de ce mémoire il serait impossible d'étudier tout le matériel disponible. Je vais donc premièrement donner un aperçu du développement de la politique des langues en France (chapitre 2) pour montrer comment on est arrivé à la situation actuelle qui fera l'objet du troisième chapitre. Dans le quatrième il me semble indispensable de mettre au point quelques définitions pour pouvoir ensuite procéder à la présentation des approches plurielles et de quelques exemples pour chacune d'entre elles que j'analyserai au fur et à mesure pour en tirer une conclusion sur leur efficacité présumée. Le sixième chapitre sera dédié à l'implication des parents dans le cadre d'un autre projet en cours de réalisation par le CELV à Graz. Là encore je vais présenter quelques initiatives à titre d'exemple et essayer d'expliquer pourquoi ces activités sont importantes, quels effets ils peuvent avoir et quelles sont les prérequis nécessaires pour les mettre en place.

³ <http://www.ecml.at/Aboutus/Overview/tabid/172/language/fr-FR/Default.aspx> consulté le 14/06/2014

2. Bref aperçu historique de la politique des langues en France

Pour mieux comprendre la situation actuelle et les enjeux du multilinguisme et de l'interculturalité dans la société d'aujourd'hui il me semble indispensable de reracer le développement qui a mené jusqu'ici. Bien évidemment, il s'agit là d'un thème aussi large et complexe qu'il existe des ouvrages entiers qui traitent cette question dans tous les détails. Pour ne pas dépasser le cadre de ce mémoire je vais juste mentionner quelques faits que je considère essentielles.

En regardant l'histoire de la France nous remarquons qu'elle s'est déroulée sur un territoire où on toujours coexisté plusieurs langues. Quand les troupes de l'empire romain envahirent la Gaule à partir du 1^{er} siècle av.J.-C., ils y rencontrèrent plusieurs peuples aux origines et langues variées selon les rapports assez détaillés de Jules César (« De Bello Gallico ») mais aussi d'autres écrivains. La plupart de ces langues était d'origine celtique comme le breton ou le belge mais il existait aussi l'euskara, en fait le basque – une langue non indo-européenne aux origines inconnues – est implantée jusqu'à nos jours dans le sud-ouest de la France et le nord-est de l'Espagne. À la conquête successive du territoire de ces tribus gauloises suivit la romanisation de leurs langues et de leur culture. Vu le prestige et aussi le fait qu'il s'agissait d'une langue écrite – ce qui n'était pas le cas pour la grande majorité des langues gauloises – il n'est pas étonnant que le latin dit « vulgaire », donc la variété parlée, colloquiale, plus proche du peuple, commence à s'établir sur presque tout le territoire désormais sous l'administration romaine.

Malgré la manifestation massive de la présence romaine dans tous les domaines – linguistique, culturel et religieux – les attaques continues des peuples germaniques, intitulées « invasions barbares », et leur infiltration le long le cours du Rhin et leur installation d'abord sur la rive gauche et ensuite dans pratiquement tout le territoire n'apportent pas seulement de nouveaux éléments linguistiques et culturels mais mènent à la longue à l'écroulement de l'empire affaibli en outre par son instabilité politique interne. Ce sont surtout les Francs qui prennent une influence considérable sur les affaires militaires et dans l'agriculture, mais il n'est pas possible de mesurer l'impact linguistique précis⁴. Pendant les siècles suivants des variétés françaises (francien, lorrain, angevin, normand, picard,...) se développent donc entre le substrat celtique, le latin « populaire » et le superstrat germanique. La tentative

⁴ cf. Lindenbauer, Petrea, Metzeltin, Michael, Thir Margit: *Die romanischen Sprachen, Eine einführende Übersicht*. Wilhelmsfeld, Gottfried Egert Verlag, 1995 p.75

d'un retour au latin classique pendant le règne de Charlemagne mène à une prise de conscience concrète de l'éloignement entre les parlers populaires et la langue écrite. En 813 le Concile de Tours fait mention d'une « lingua romana rustica ». Le traité de Verdun de 843 et la division du pays entre les petits-fils de Charlemagne qui en résulte mènent à un déclin du pouvoir central en faveur de la féodalité. Cette décentralisation favorise l'existence d'un nombre de parlers romands différents qu'on peut classer en deux voir trois grands groupes : les variantes de la langue d'oïl (établies au nord), de la langue d'oc (établies au sud) et du franco-provençal.

À partir du XII^e siècle le « françois », « franceis » ou « françoys » selon les différents textes, utilisé en Île-de-France et jusque-là un parler d'oïl parmi d'autres, commence à prendre de l'importance par sa situation géographique favorable et son utilisation par la cour du roi, établie dans cette région. Entre le XI^e et le XIII^e siècle la France devient une puissance internationale avec son expansion en Angleterre et en tant que protectrice du pape dans ses disputes avec l'empereur. Le français gagne donc une réputation comme langue internationale utilisée à la cour anglaise, dans les territoires chrétiens au Moyen Orient et par des écrivains étrangers.

Pour l'établir plus fermement dans l'administration et dans la juridiction contre l'utilisation arbitraire du latin une première ordonnance est décrétée par Charles VIII (*1470, roi 1483 – 1498) en 1490. Cette ordonnance de Moulins prescrit le « langage français ou maternel... » pour la rédaction des enquêtes criminelles réalisées en Languedoc⁵ et son successeur, Louis XII (*1462, roi 1498 – 1515), étend ce règlement en 1510 sur tout le territoire disposant que en tous pays de droit écrit, les procès criminels seront rédigés en « langue vulgaire et langue du païs »⁶. Il ne s'agit donc pas de donner une exclusivité au français, car

Le français est certes devenu une langue aimée, mais pas une langue unique, ni dans les faits ni dans les idéologies. Il n'y a pas de victoire du français vers 1500 [...]. La langue n'est pas l'un des soucis majeurs du sentiment national français⁷.

Par ailleurs les autres langues, telles les langues d'oc, de Picardie, de Bretagne etc. sont toujours très estimées par les poètes et les grammairiens⁸.

⁵ Ordonnance de décembre 1490, pour le règlement de justice en Languedoc, art. 101 (*Les Ordonnances royales ou les 5 livres, suivis du recueil des dernières ordonnances. Tous ce que régissait la France de Charles IX*, Paris, 1567, p:334) cite d'après Sylvain Soleil: *L'ordonnance de Villers-Cotterêts, cadre juridique de la politique linguistique des rois de France ?*, Colloque de Rennes des 7 et 8 décembre 2000 *Langue(s) et Constitution(s)*: <http://partages.univ-rennes1.fr/files/partages/Recherche/Recherche%20Droit/Laboratoires/CHD/Membres/Soleil/Villers-Cotterets.pdf>

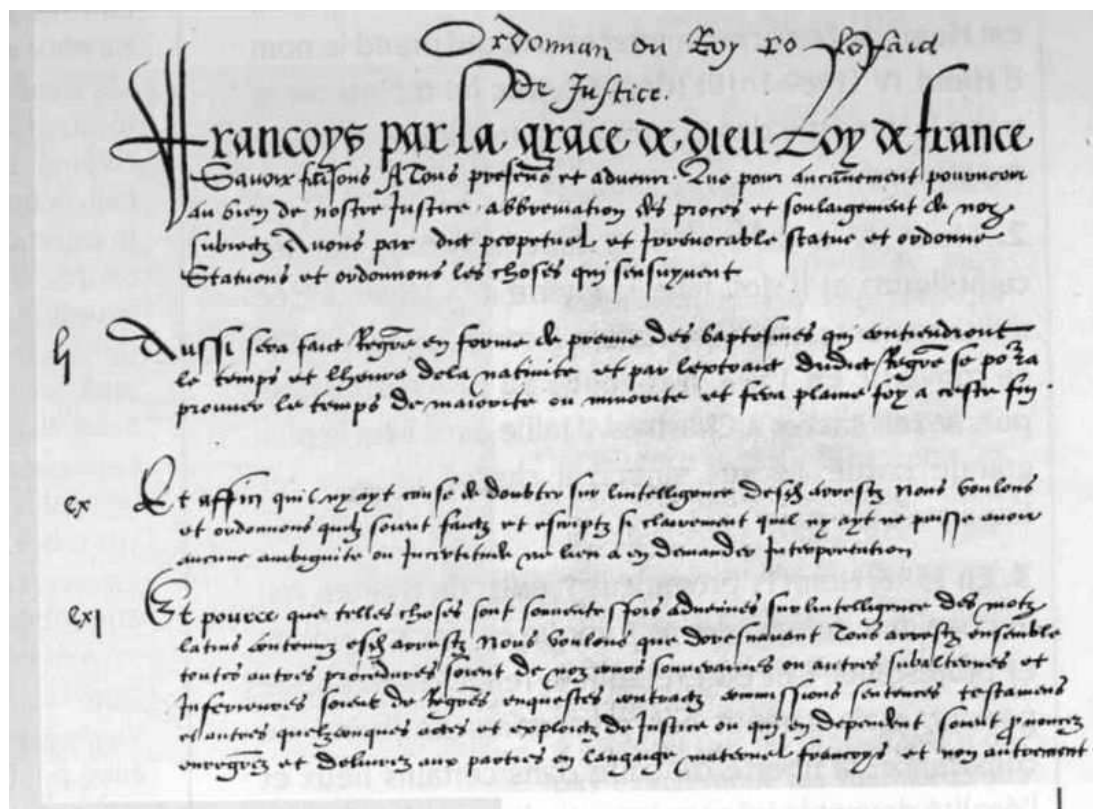
⁶ Ordonnance de juin 1510 sur la réformation de la justice, les mandemens apostoliques, etc., rendue d'après le résultat de l'assemblée des nobles tenue à Lyon, art.47 (Isambert et al., *Recueil general des anciennes lois françaises depuis l'an 420 jusqu'à la Révolution de 1789*, Paris, t.XI, p: 596) cité idem

⁷ Beaune, Colette: *Naissance de la nation France*. Paris, Éditions Gallimard, 1985, p: 404/405

Sous le règne de François Ier les efforts de substitution du latin par le français ou les parlers provinciaux se poursuivent.

En 1533, François Ier, impose aux notaires du Languedoc la « langue vulgaire des contractants... » et exige, en 1535, qu'en Provence, les procès criminels soient faits « en français ou à tout le moins en vulgaire du pays ».⁹

On peut alors conclure que les diverses ordonnances et édits depuis l'époque de Charles VIII – c'est à dire une période de plus de quarante ans – n'aient pas eu d'effet satisfaisant en ce qui concerne le remplacement du latin. C'est sous cet aspect qu'il faudra voir la fameuse Ordonnance de Villers-Cotterêts du mois d'août 1539 qui interdit, dans son article 111 l'usage du latin dans tout le royaume et exige la rédaction de tous les actes juridiques en « langaige maternel francoys et non autrement », source de débats jusqu'à nos jours.



© <http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Villers-Cot.jpg>

⁸ cf. Geneviève Clerico: “Le français au XVIe siècle“ dans *Nouvelles histoire de la langue française* (J.Chaurand, dir.), Paris, 1999, p.64; cité d’après Sylvain Soleil voir ¹

⁹ Sylvain Soleil: *L'ordonnance de Villers-Cotterêts, cadre juridique de la politique linguistique des rois de France ?*, Colloque de Rennes des 7 et 8 décembre 2000 *Langue(s) et Constitution(s)*: <http://partages.univ-rennes1.fr/files/partages/Recherche/Recherche%20Droit/Laboratoires/CHD/Membres/Soleil/Villers-Cotterets.pdf>

- 110. Que les arretz soient clers et entendibles et afin qu'il n'y ayt cause de doubter sur l'intelligence desdictz Arretz, nous voullons et ordonnons qu'ilz soient faictz et escriptz si clerement qu'il n'y ayt ne puisse avoir aulcune ambiguite ou incertitude, ne lieu a en demander interpretacion.
- 111. Nous voulons que doresnavant tous arretz, ensemble toutes aultres procedures, soient de noz courtz souveraines ou aultres subalternes et inférieures, soient de registres, enquestes, contractz, commissions, sentences, testamens et aultres quelzconques actes et exploictz de justice ou qui en deppendent, soient prononcez, enregistrez et delivrez aux parties en langaige maternel francoys et non aultrement.

Ce sont en fait ces derniers mots qui suscitent diverses interprétations possibles depuis sa publication. Une de ces possibilités serait d'y voir un renforcement de la seule langue française et par conséquent un détournement et du latin et des langues autres que le français. Ou bien on pourrait les interpréter de façon qu'ils signifient tout le langage maternel du royaume français ce qui inclurait toutes les langues parlées sur le territoire du royaume et serait plus logique vu les textes antérieurs de 1533 et 1535. L'intention originelle du roi, quelle qu'elle ait été, n'est plus à vérifier de nos jours mais déjà l'interprétation de l'époque allait dans le sens d'une imposition de la langue de la cour au détriment des langues régionales dans le cadre d'un essai d'unifier/ homogénéiser les textes juridiques et par là toute l'administration du pays. Dans ce cas la langue aurait alors du servir d'instrument à la politique royale centralisatrice.

Pendant les deux-cents cinquante ans qui s'ensuivent jusqu'à la révolution française, nous pouvons remarquer que d'autres textes se pronocent très clairement contre l'utilisation du latin dans les actes juridiques mais on garde souvent – de façon pragmatique - une place pour les langues provinciales pour faciliter la communication comme par exemple dans le *Code Charles IX* (1567) qui cite l'article 111 de l'Ordonnance de Villers-Cotterêts

[...] mais place une note à la suite du mot « maternel » qui renvoie à l'art. 101 de l'Ordonnance de Charles VIII (décembre 1490) : les actes d'informtion ne seront plus rédigés en latin mais « mis & redigez par escrit en *langage Français ou maternel*, tel que lesdits tesmoins puissent entendre leurs dispositions ».¹⁰

Il y a donc pas d'unanimité dans les interprétations car on trouve aussi des textes qui reprennent les termes de l'art. 111 en mettant l'accent sur le français comme dans le *Code Louis XIII* (1628) qui le cite sous le titre : « De prononcer & expedier tous les

¹⁰ *Les Ordonnances royaux ou les 5 livres, suivis de recueil des dernières ordonnances. Tout ce qui régissait la France de Charles IX*, Paris, 1567 cité après Sylvain Soleil voir ¹

actes en langue française »¹¹. Quelle conclusion pouvons-nous tirer de ces différentes approches ?

Il est certainement dans l'intérêt de l'unité politique de poursuivre tant que possible une francisation dans la jurisprudence selon la devise : un roi, une foi, une loi, une langue du droit mais de l'autre côté on est conscient de la nécessité de respecter la diversité culturelle surtout dans les parties du royaume plus éloignées (culturelle et/ou géographiquement) du centre (comme la Bretagne) et/ou récemment rattachées (p.ex. la Corse). Sylvain Soleil explique cette politique institutionnelle de la monarchie par une allégorie corporelle :

Le royaume est un corps, dont le roi est la tête ou le cœur et dont les ordres, les peuples, les communautés, etc. sont les membres. [...] Mais cette diversité, que les Jacobins ne pourront accepter (unité et indivisibilité de la République), est rendue possible parce que tous les membres reconnaissent le roi comme la seule tête du corps politique.¹²

D'autant plus on compte sur l'intérêt social de parler la langue du roi et de la cour qui se répand au cours du XVII^e siècle. Les fonctionnaires s'en servent de plus en plus et les élites locales commencent à l'adopter. Au XVIII^e siècle le français jouit d'un grand prestige aussi à l'étranger, il est parlé par presque toute la haute aristocratie européenne, joue un rôle très important dans le mouvement des Lumières et « une partie des services religieux passe à cette langue »¹³. La substitution progresse pendant la deuxième moitié du XVIII^e mais elle « est encore à sa première étape : l'apprentissage de la langue dominante »¹⁴.

Avec la révolution française la situation change assez radicalement comme nous pouvons le déduire de la citation plus haut, car elle ne donne pas seulement une explication pour la francisation linguistique assez limitée des régions non-francophones sous l'Ancien Régime mais au même temps une raison pour la politique des langues menée par les révolutionnaires. Philippe Martel va encore plus loin :

¹¹ J. Corbin: *Code Louis XIII*, Paris, 1628, t. 1, p. 642, cite d'après Sylvain Soleil voir ¹

¹² Sylvain Soleil: *L'ordonnance de Villers-Cotterêts, cadre juridique de la politique linguistique des rois de France ?*, Colloque de Rennes des 7 et 8 décembre 2000 *Langue(s) et Constitution(s)*: <http://partages.univ-rennes1.fr/files/partages/Recherche/Recherche%20Droit/Laboratoires/CHD/Membres/Soleil/Villers-Cotterets.pdf>

¹³ Kremnitz, Georg: *Les langues de France avant la révolution* dans Kremnitz, Georg (dir.): *Histoire sociale des langues de France*. Rennes, 2013, Presses univ. de Rennes p. 267

¹⁴ *ibid* p. 269

La Monarchie avait assez tôt veillé à ce que la langue du roi soit aussi celle de l'administration, de la justice et des notaires sur l'ensemble du territoire, sans se soucier de diffuser le français comme langue parlée dans les classes subalternes des provinces lointaines. Les révolutionnaires comprennent au contraire très tôt l'importance politique et idéologique de donner à ces mêmes classes l'accès à la langue des élites, devenue la langue du peuple souverain et de la loi. Ils sont ici guidés à la fois par des raisons de principe – répandre partout les Lumières à travers la langue qui les exprime le mieux – et par des raisons politiques bien plus pragmatiques – contrôler autant que possible ce qui se dit et s'écrit partout.¹⁵

Le but est donc très clair : Il faut imposer le français partout, les langues régionales sont ou considérées comme langues de l'ennemie à partir de 1792 (l'allemand d'Alsace et l'italien de la Corse) ou bien comme « patois », reliquats du système féodal qu'il faut faire disparaître. Philippe Martel distingue trois étapes dans le développement de la politique des langues des révolutionnaires :

- a) une période de relative tolérance face à la diversité linguistique du pays, pendant laquelle on compte beaucoup sur les traductions pour faire passer les messages révolutionnaires.
- b) une phase de radicalisation de l'attitude des autorités, sous la Terreur, face à cette diversité culminant dans le décret Merlin de Douai du 2 thermidor an II (20 juillet 1794)
- c) fin de l'évolution de la politique linguistique une semaine plus tard, le 9 thermidor an II avec la fin de la Terreur¹⁶

Durant la phase b) apparaissent aussi le rapport du député Bertrand Barère du 27 janvier 1794 et celui de l'abbé Grégoire : *La nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue française* du 4 juin 1794. Le premier vise surtout les langues des départements frontaliers et entraîne un décret qui prévoit d'envoyer des enseignants dans ces départements pour apprendre le français à la population afin de repousser l'influence de l'église et/ou des puissances ennemies. Le second est basé sur les réponses à un questionnaire qui comporte 43 questions traitant de l'origine du « patois », sa distance par rapport au français, etc. et décrit de façon presque scientifique les divers parlers sur le territoire de la France. Sa conclusion est pourtant catégorique :

On peut uniformer le langage d'une grande nation... Cette entreprise qui ne fut pleinement exécutée chez aucun peuple, est digne du peuple français, qui centralise toutes les branches

¹⁵ Martel, Philippe: *Langues et construction nationale: la Révolution face aux « patois »*, dans Kremnitz, Georg (dir.) : *Histoire sociale des langues de France*, Rennes, 2013, Presses univ. de Rennes, p. 271

¹⁶ cf. *ibid* p.272

de l'organisation sociale et qui doit être jaloux de consacrer au plus tôt dans une République une et indivisible, l'usage unique et invariable de la langue de la liberté.¹⁷

Cette expression « la République une et indivisible » liée étroitement à « l'usage unique et invariable de la langue de la liberté » se fera un chemin jusqu'à nos jours comme nous le verrons dans le prochain chapitre. Mais le rapport de l'abbé a aussi un effet secondaire – certainement pas envisagé par l'auteur – de faire de ces « patois » par son enquête précise des objets dignes d'étude posant ainsi la base pour leur « revitalisation » deux-cents ans plus tard.

¹⁷ Gazier, Augustin: *Lettres à Grégoire sur les patois de France*. Slatkine Repr., Genève, 1969

3. La situation actuelle

Au moment de la conception de ce mémoire la question de politique des langues en France est de nouveau d'une grande actualité car une nouvelle initiative pour ratifier la *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires* est en cours.

Cette convention, établie sous les auspices du Conseil de l'Europe en 1992, vise à protéger et à promouvoir l'usage du patrimoine langagier régional et les langues minoritaires de l'Europe. La France a signé la Charte en 1999, envisageant de adopter 39 des 98 articles proposés mais la ratification du document a été empêchée par une décision du Conseil constitutionnel¹⁸ qui a jugé que la Charte comportait des clauses contraires à la Constitution de la République surtout à l'article 2 qui déclare: « La langue de la République est le français. » Cette phrase est pourtant une addition relativement récente à la Constitution de 1958 car elle est introduite par la Loi constitutionnelle 92-554 du 25 juin 1992 avec plusieurs autres dispositions permettant à la France de ratifier le Traité de Maastricht (Union économique et monétaire, vote des ressortissants européens aux élections municipales, politique commune des visas, lois organiques relatives aux TOM, résolutions parlementaires sur les actes communautaires). À l'époque de son introduction cette phrase visait donc surtout à renforcer la position du français vis-à-vis l'anglais, mais – comme probablement déjà aux temps de François Ier avec l'Ordonnance de Villers-Cotterêts – on a cette fois encore souligné l'exclusivité du français au détriment des autres langues malgré les différents rapports et enquêtes qui avait précédés l'adoption du texte.

Nous pouvons donc constaté qu'il y a une ligne (pas tout droite mais existante) entre les mesures du XVI^e siècle en passant par celles de la Révolution jusqu'à aujourd'hui, une ligne de défense de l'unilinguisme dans les textes juridiques importants.

Sur le terrain par contre, le processus de substitution n'a pris de l'envergure qu'avec la mise en place des écoles gratuites, laïques et obligatoires par les lois dites de Jules Ferry vers la fin du XIX^e siècle (1881/82)¹⁹. Ces lois ont pour conséquence une alphabétisation presque complète des enfants français ainsi qu'une francisation

¹⁸ <http://www.conseil-constitutionnel.fr/conseil-constitutionnel/francais/les-decisions/1999/99-412-dc/decision-n-99-412> consulté le 02-06-2014

¹⁹ JO 29-03-1882 p. 1697-1699

langagière et culturelle car les langues locales étaient interdites dans l'enseignement.

Or, dans le secondaire l'enseignement des langues étrangères concerne tout d'abord, les langues dites « classiques » le latin et le grec ancien et ensuite on assiste à l'introduction des langues modernes, aujourd'hui appelées langues vivantes.

En ce début du XXI^e siècle c'est surtout l'anglais qui occupe la place de la LV1, suivi par l'espagnol et l'allemand en tant que LV2. En ce qui concerne les langues « apportées » par les enfants, donc les langues régionales ou celles des immigrants, ils existent différents projets et programmes pour leur intégration à l'école comme par exemple *ELCO – Enseignement de langues et cultures d'origine*²⁰. Ce programme concerne neuf pays avec lesquels la France a signé des accords bilatéraux ainsi des enseignants sont mis à disposition par ces pays respectifs. Les cours sont destinés principalement aux élèves du primaire dont au moins un parent est d'origine algérienne, espagnole, marocaine, portugaise, serbe, tunisienne ou turque mais il y a aussi des cours au niveau secondaire et entre-temps la participation est possible pour tout enfant qui le souhaite peu importe s'il a des origines dans un des pays mentionnés ou non. Une nouvelle évolution devrait permettre d'introduire ces langues aussi en tant que LV2 dans les curricula scolaires, une expérience étant actuellement en cours.

Ce développement a trouvé son écho en 2013 dans l'introduction de la *loi N° 2013-595 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la république*²¹. Ce texte, publié le 8 juillet 2013, reconnaît l'intérêt de l'exploitation des langues de la famille dans le cadre scolaire. Il stipule notamment dans l'article 39 de la section 3 qui concerne l'enseignement des langues vivantes étrangères :

« L'enseignement des langues vivantes étrangères

« Art. L. 312-9-2.-Tout élève bénéficie, dès le début de sa scolarité obligatoire, de l'enseignement d'une langue vivante étrangère.

« Dans chaque académie peut être favorisé l'apprentissage des langues étrangères parlées dans les pays avec lesquels des accords de coopération régionale sont en vigueur.

« Une continuité des apprentissages de langues vivantes étrangères doit être assurée entre le primaire et le collège.

« Outre les enseignements de langues qui leur sont dispensés, les élèves peuvent bénéficier

²⁰ <http://eduscol.education.fr/cid52131/enseignements-de-langue-et-de-culture-d-origine-elco.html> consulté le 15-06-2014

²¹

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984&fastPos=1&fastReqId=680687829&categorieLien=id&oldAction=rechTexte> consulté le 15-06-2014

d'une initiation à la diversité linguistique. Les langues parlées au sein des familles peuvent être utilisées à cette fin. »

II.-Le I est applicable à compter de la rentrée scolaire 2015-2016.

Et dans l'article 40 de la même loi on précise que :

Les langues et cultures régionales appartenant au patrimoine de la France, leur enseignement est favorisé prioritairement dans les régions où elles sont en usage.

Cet enseignement peut être dispensé tout au long de la scolarité selon des modalités définies par voie de convention entre l'Etat et les collectivités territoriales où ces langues sont en usage. [...]

...les enseignants des premier et second degrés sont autorisés à recourir aux langues régionales, dès lors qu'ils en tirent profit pour leur enseignement. Ils peuvent également s'appuyer sur des éléments de la culture régionale pour favoriser l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et des programmes scolaires. »

Sur la base de cette loi les écoles primaires de Paris ont profité pour proposer à leurs élèves une initiative dans le cadre de la *Reforme des rythmes scolaires*. Cette réforme basée sur le décret n° 2013-77 du 24 janvier 2013²² vise la réorganisation des rythmes scolaires et notamment la réintroduction du mercredi matin comme temps d'enseignement au premier degré. Ce réaménagement des horaires prévoit donc neuf demi-journées d'instruction avec une pause méridienne de au moins une heure et demie et une prise en charge des enfants jusqu'à 16h30 pendant les journées « longues » à savoir lundi, mardi, jeudi et vendredi. Cette disposition permet l'organisation des activités périscolaires (TAP) et des activités pédagogiques complémentaires (APC). Depuis la rentrée 2013 les élèves parisiens de primaire peuvent donc participer au projet *Kidilangues* qui a été mis en œuvre dans le cadre de cette réforme selon les détails précisés dans la circulaire n° 2013-017 du –2-2013²³.

Un renversement radical malgré les vifs débats autour de la ratification de la *Charte* ? Probablement pas, mais les choses bougent sur le terrain et les initiatives du Conseil de l'Europe ainsi que les programmes de l'Union Européenne aident à développer de nouveaux projets dont quelques-uns seront présentés dans le chapitre 5.

22

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=728964ED8A25E5C899178015E42DD6EC.tpdjo16v1?cidTexte=JORFTEXT000026979035&dateTexte=&oldAction=rechJO&categorieLien=id> consulté le 16-06-2014

²³ http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=66991 consulté le 16-06-2014

4. Définitions

Bien avant le début de mes recherches pour ce mémoire je m'étais rendu compte dans mes diverses lectures mais aussi en écoutant des discours et en participant à différentes conférences et débats autour des thèmes du plurilinguisme et de l'interculturalité qu'il y avait beaucoup de termes dont les définitions sont hétérogènes. Je tiens donc à expliciter les expressions principales pour préciser dans quel sens je les comprends et les utilise. Les choses se compliquent encore plus en travaillant de manière « plurilingue », c'est à dire en se servant de différentes langues car souvent les mots qui se ressemblent s'avèrent de faux amis et certains équivalents donnés par la traduction soulignent parfois un aspect au détriment d'un autre.

Commençons par un des éléments centraux de ce mémoire qui est la langue. Mais qu'est-ce que c'est au juste une « langue » ? Nous avons certes tous une image en tête de ce que veut dire ce mot, qui ressemble probablement à la définition dans le Larousse, dictionnaire de la langue française :

Système structuré de signes vocaux (ou transcrits graphiquement), utilisé par les individus pour communiquer entre eux

Le linguiste suisse, Ferdinand de Saussure (1857 – 1913), parle dans son « Cours de linguistique générale » (publication posthume en 1916) du caractère « arbitraire » des signes, ce qui explique que des « concepts » (=signifiés, dans la terminologie de Saussure) semblables sont représentés par des « images acoustiques » (= signifiants) souvent très différents et qu'un même signifiant peut avoir des signifiés diverses en différentes langues²⁴.

Il n'est plus vérifiable aujourd'hui si les différents systèmes de signes tels que nous les connaissons maintenant ont une origine commune dans une seule « langue primitive » (théorie universaliste) ou bien s'il y a eu une évolution parallèle de plusieurs systèmes (théorie relativiste). Quoi qu'il en soit, les estimations varient entre l'existence de 6000 à 7000 langues aujourd'hui, ce qui nous mène au prochain problème : la définition de « langue » en termes politiques.

Considerant les adages, selon lesquels « une langue est un dialecte qui a réussi/ ou qui a eu de la chance » ou encore « qui a une armée et une flotte » on voit que la détermination de ce qui passe pour une langue et ce qui est relégué dans le « coin

²⁴ Cf. Geckeler, Horst, Dietrich, Wolf: *Einführung in die französische Sprachwissenschaft*. Erich Schmidt Verlag, Berlin, 1995

dialectal » ou de « patois » (cf. le chapitre sur l'histoire de la politique des langues en France) relève en grande partie du domaine de pouvoir politique et de prestige qui est attaché à une variété linguistique plus que à une autre. Cette différence d'estime est aussi vraie pour les langues minoritaires sur les territoires nationaux d'aujourd'hui peu importe s'il s'agit de variétés autochtones ou des langues des immigrés. Les aspects de l'ordre linguistique, par exemple l'usage dans toutes les domaines de la communication, l'existence de grammaires et de dictionnaires etc., n'y jouent qu'un rôle secondaire surtout si un processus de dévalorisation s'est déjà mis en place entre les locuteurs mêmes. Dans ce cas on parle souvent de « diglossie ». Avant de me pencher sur l'explication de ce terme je voudrais d'abord préciser l'idée de la variété linguistique :

Variété linguistique

Il semble peut-être étrange de parler de variété linguistique et non pas de langue mais le linguiste Harald Weinrich explique dans son livre au titre caractéristique *Sprache, das heißt Sprachen*²⁵ (= Langue, ça veut dire langues – en français on devrait ajouter : avec « s » ou au pluriel pour faire comprendre la différence à l'oral) qu'il n'existe pas de langue « monolithe » mais que chacune des 6000 à 7000 langues est composée de diverses variétés.

D'après Eugenio Coseriu on peut classer ces variétés comme suit²⁶ :

Variétés diatopiques : selon la région et l'espace géographique, aussi appelés dialectes ou régiolectes

Variétés diastratiques : selon le niveau social et démographique, par exemple langage des jeunes, sociolectes (liés à la position sociale) ou technoclectes (liés à une profession)

Variétés diaphasiques : choix de style (poétique, usité, littéraire,...) ou de registre selon la situation de communication ; on distingue :

Le registre soutenu : élaboré, recherché

Le registre standard : courant, usuel

Le registre familier : colloquial, spontané

Le registre vulgaire

Ce modèle a été élargi par la suite en rajoutant une autre variété :

²⁵ Weinrich, Harald: *Sprache, das heißt Sprachen*. Gunter Narr Verlag, Tübingen, 2006

²⁶ Coseriu Eugenio: *Einführung in die Allgemeine Sprachwissenschaft*. 2. Aufl., Tübingen, Francke, 1992 p. 294

Variétés diamésiques : selon la forme orale ou écrite (d'après Koch et Oesterreicher²⁷)

Bien évidemment il est également possible d'examiner l'évolution historique d'une langue en distinguant ses variétés diachroniques.

Une langue est donc l'ensemble de ses variétés et toute société par définition multilingue ainsi que chaque individu doit être considéré comme plurilingue car il possède des connaissances de ces différents variétés et registres. Revenons maintenant au terme « diglossie » mentionné plus haut :

Diglossie vs. bilinguisme

Georg Kremnitz dédie tout un chapitre (2.2) de son livre *Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit* à l'explication du terme « diglossie » et à son développement historique²⁸. Je ne vais donc pas rentrer dans ces détails mais reproduire ici jusque ce qui me semble important pour faire la distinction à l'autre terme utilisé qui est le « bilinguisme ». Suivant la définition de Joshua Fishman on parle donc de diglossie quand deux (ou plusieurs) variétés linguistiques coexistent dans une même aire géographique qui ont pour des raisons historiques et/ou politiques des statuts et des fonctions de communication distinctes. D'après lui il peut s'agir des variétés de langues différentes et il n'est plus obligatoire que elles soient apparentées tel que c'était encore postulé par Charles A. Ferguson, William Marçais et Jean Psichari. Le terme diglossie évoque par ailleurs un déséquilibre entre les variétés souvent désigné par l'opposition entre une variété « haute » et une variété « basse ».

L'expression « bilinguisme » par contre renvoie plutôt à une situation équilibrée, même si Claudine Brohy affirme dans son article *Apprendre et vivre les langues dans un contexte plurilingue : attitudes et représentations* que :

Tout contact est potentiellement source de conflits, les enjeux ne portent donc moins sur leur existence que sur leur gestion.²⁹

Elle se réfère avec son texte essentiellement à la situation en Suisse plus particulièrement à celle de Fribourg et nous offre des définitions suivantes :

²⁷ Koch, Peter, Oesterreicher, Wulf: *Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld zwischen von Sprachtheorie und Sprachgeschichte* in Romanistisches Jahrbuch 36.1985 p.15 - 43

²⁸ Kremnitz, Georg: *Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit*. Braumüller, Wien, 1994 p.25 - 39

²⁹ Brohy, Claudine dans Gohard-Radenkovic, Aline (éd.): *Plurilinguisme, interculturalité et didactique des langues étrangères dans un contexte bilingue*. Peter Lang, Bern, 2002 p.153

Le terme « bilinguisme » est très polysémique et sa définition est sujet à controverses. Il peut se référer à un stade intermédiaire, hautement instable et volatile, entre deux situations de monolinguisme, ou alors à un stade intermédiaire et évolutif, entre le monolinguisme et le plurilinguisme. Il peut faire référence à des personnes, des groupes, des institutions ou des projets, avec des portées très différentes. [...]

Une habitude terminologique reflète bien la réalité linguistique à Fribourg : les germanophones utilisent deux termes pour qualifier la personne bilingue : « zweisprachig », ce qui sous-entend « bilingue dans une faible mesure », et « bilingue » (prononcé à la française), qui signifie « bilingue équilibré ».³⁰

Nous retrouvons ici l'idée de l'équilibre – donc de parler couramment les deux langues – image qui vient à l'esprit quand on pense à des personnes bilingues. Il s'agit là quand même d'une situation assez rare car les langues étant en évolution constante il est extrêmement improbable d'être « parfait » dans une langue moins encore dans deux, d'autant plus que notre répertoire linguistique dépend largement des expériences faites dans cette langue et là encore une symétrie totale semble plutôt invraisemblable. La même chose arrive quand on pose la question au sujet de pays bilingues : la réponse est souvent le Canada ou la Suisse malgré le fait que les choses sont beaucoup moins claires à l'intérieur de ces pays :

Si l'on se déplace du bilinguisme individuel vers un bilinguisme de type sociétal on remarque que le terme prend une notion territoriale. Cet aspect n'est pas seulement un concept juridique issu de la politique linguistique, il a affaire à l'identité et au subconscient collectif des communautés linguistiques en présence. Alors que les francophones voient plutôt la frontière des langues comme une ligne de démarcation (une commune, une langue), les Alémaniques voient une zone de contact avec des communes bilingues.³¹

Claudine Brohy réclame donc une « politique proactive en faveur du plurilinguisme » car elle trouve que :

l'absence de discriminations et de conflits flagrants peut être qualifié de but pour assurer une convivialité linguistique « basique »³²

telle que décrite par la formule « À Fribourg, le bilinguisme fonctionne tant qu'on n'en parle pas » mais ceci n'est pas suffisant pour développer « le plurilinguisme en tant que compétences sociales et en tant que projet de société » afin d'intégrer aussi les langues de la migration.

Cette dernière observation nous fait remarquer que ceci est vrai pour tous les pays d'Europe et bien au delà car le fait est qu'il n'existe pas en 2014 de pays où il n'y aurait pas de la présence d'au moins deux langues – effet de la globalisation économique et des moyens de communication (présence de l'anglais sur internet par

³⁰ ibid. p. 148/149

³¹ ibid. p.149

³² ibid. p.154

exemple) ou du flux migratoire – toute société est multilingue. Passons donc à « l'étape suivante » :

Plurilinguisme vs. Multilinguisme

Ces deux termes centraux viennent souvent décrits comme étant des synonymes :

Plurilinguisme, subst. masc. État d'un individu ou d'une communauté qui utilise concurremment plusieurs langues selon le type de communication; situation qui en résulte. Synon. *multilinguisme*³³.

Le Conseil de l'Europe prône par contre la différence proposée par les linguistes entre le multilinguisme sociétal, donc la présence dans une aire géographique déterminée de plusieurs variétés linguistiques, et le plurilinguisme individuel qui réfère à l'utilisation de différentes variétés linguistiques par des locuteurs.³⁴ Le document cité postule notamment :

Il existe un multilinguisme propre à chaque pays, constitué de langues « traditionnelles » faisant partie de son patrimoine culturel, telles que la ou les langue(s) nationale(s) et ses/leurs variétés, langues régionales ou dialectes, les langues des minorités.

Par l'élaboration de divers documents, le financement d'études de recherche et le développement de projets les membres du Conseil essaient de favoriser davantage l'apprentissage des langues par leur citoyens. Comme ce travail veut présenter certains de ces projets et analyser leurs effets, il convient de préciser aussi quelques termes dans ce domaine.

Langue maternelle, langue seconde, langue étrangère, L1, LV1, Ln ?

Ces différentes dénominations montrent les avis partagés sur la question de l'apprentissage des langues. Surtout les divers systèmes de numération présentent un problème dans la littérature car L1 est parfois utilisé pour dénommer la langue première, donc celle acquise en premier lieu en tant que petit enfant. L'appellation « langue maternelle » a presque disparue des textes scientifiques car il est apparu de plus en plus clairement qu'il ne s'agit pas nécessairement de la langue de la mère et qu'il peut en avoir deux voire plusieurs langues qui entourent l'enfant dès le début. On parle donc de deux langues premières ou plus. La confusion s'accroît par le fait qu'on utilise souvent l'expression « première langue » pour indiquer le niveau de compétence d'une personne plurilingue – première alors dans le sens de mieux maîtrisée, la deuxième, la troisième et les suivantes pour signaler une maîtrise

³³ <http://www.cnrtl.fr/lexicographie/plurilingue> consulté le 20-06-2014

³⁴ http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/EducPlurInter-Projet_fr.pdf p:4 consulté le 21-06-2014

décroissante et non pas la chronologie de l'apprentissage. Rajoutons à tout cela le fait que certains auteurs (et le système scolaire français) se servent du numero 1 pour signifier la première langue étrangère et nous comprenons qu'il faut être attentif au contexte pour éviter les malentendus.

Il en va de même pour l'expression « langue seconde ». Celle-ci trouve souvent son application dans des contextes bilingues comme par exemple au Canada où l'anglais est considérée comme langue seconde dans les régions francophones. Nous trouvons cette appellation aussi pour des personnes bilingues qui n'ont pas acquis leur deuxième langue entre 0 et 3 ans (dans ce cas les deux langues devraient être considérées comme deux langues premières !) sinon après mais également dans un cadre non formel. Pour un apprentissage formel ou institutionnel on parlerait de « langue étrangère » ou bien comme il est le cas pour beaucoup d'enfants immigrés de la « langue de la scolarisation » qui est certes au début aussi une langue étrangère. La numération L2 prête donc autant à confusion que L1 ainsi que j'ai inséré dans mon texte des clarifications ou cela m'a semblé approprié.

Apprentissage vs. Acquisition

Ces deux mots ont déjà fait leur apparition dans mes explications plus haut dans leur forme verbale respective. J'ai aussi mentionné « l'apprentissage » en évoquant un cadre formel ou institutionnel. C'est dans ce contexte qu'on en parle généralement car ce mot va de pair avec l'enseignement donc une instruction intentionnelle tandis qu' « acquisition » est liée au non-formel et la réception sans intention. Or, il me semble que cette division stricte n'existe pas. Certes, tout enfant « acquiert » au début les sons qui l'entourent mais on pourrait regarder la répétition constante de certains mots et de phrases par les gens dans son entourage proche comme une sorte « d'enseignement » ainsi que des enfants allant à l'école « apprenant » une langue étrangère ou la langue de la scolarisation sont aussi confrontés à cette langue hors du contexte scolaire par la télévision, l'internet, le contact avec leurs copains qui parlent cette langue, etc. Je vais donc utiliser ces deux termes de façon synonyme car la séparation me semble absurde vu qu'à la limite il pourrait y avoir acquisition sans apprentissage (et encore!) mais qu'il n'y a certainement pas d'apprentissage sans acquisition.

La question de l'apprentissage est étroitement liée à une autre, à savoir celle du niveau de la compétence communicative.

Compétence communicative

Afin de développer davantage les compétences langagières des citoyens européens, de rendre la comparaison des compétences acquises plus transparente, de donner des outils aux apprenants et aux enseignants le conseil de l'Europe a établi un *Cadre européen commun de référence pour les langues – apprendre, enseigner, évaluer*³⁵ dans lequel il propose un schéma descriptif de paramètres définissant des savoirs, savoir-faire et attitudes dans les cinq domaines suivants : lexical, grammatical, sémantique, phonologique et orthographique étalonnés sur six niveaux entre A1 et C2.

À part ces compétences linguistiques (chapitre 5.2.1 du CECR) le *Cadre européen* propose aussi un certain nombre d'éléments sociolinguistiques (5.2.2) et pragmatiques (5.2.3) pour promouvoir une meilleure utilisation des connaissances linguistiques dans les divers contextes.

Dans ce concept la notion de « compétence » est définie comme suit par Danièle Moore et Véronique Castellotti :

L'ensemble des connaissances mobilisées *dans l'action* n'est plus basée uniquement sur une logique de savoirs mais se construit alors dans la capacité du locuteur-acteur à interpréter le contexte, à s'y adapter, à se positionner pour le reconfigurer en jouant localement des ressources linguistico-culturelle à sa disposition³⁶.

Compétence plurilingue et pluriculturelle

Si dans les chapitres précédents du CECR on se concentre plutôt sur l'apprentissage et l'enseignement d'une langue voire de plusieurs langues de manière parallèle donc comme une sorte de monolingues additives, le chapitre 7 traite la nature et le développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle parce qu'elle

développe une conscience linguistique et communicationnelle, voire des stratégies métacognitives qui permettent à l'acteur social de mieux prendre connaissance et contrôle de ses propres modes « spontanés » de gestion de tâches et, notamment, de leur dimension langagière. En outre, cette expérience du plurilinguisme et de la pluriculturalité

- tire parti des composantes sociolinguistiques et pragmatiques et les élargit en retour
- installe une meilleure perception de ce qu'il y a de général et de ce qu'il y a de spécifique dans les organisations linguistiques de langues différentes [...]
- est de nature à affiner les savoir-apprendre et les capacités à entrer en relation avec l'autre et le nouveau

³⁵ http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf consulté le 23-06-2014

³⁶ Moore, Danièle, Castellotti, Véronique (éds.): *La compétence plurilingue: regards francophones*. Peter Lang, Editions scientifiques internationales, Berne, 2008 p.14

Et elle peut ainsi accélérer jusqu'à un certain point des apprentissages ultérieurs dans le domaine langagier et culturel. Ceci même si la compétence plurilingue et pluriculturelle se présente comme « déséquilibrée » si la maîtrise de telle ou telle langue demeure « partielle ».

Moore et Castellotti élargissent la définition donnée par les auteurs du CECR de façon suivante:

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné³⁷.

Avant de continuer par l'aspect « pluriculturel » qui nous conduira ensuite à la deuxième partie du titre de ce mémoire, « l'interculturalité » je voudrais prendre un moment pour me pencher sur la maîtrise « partielle » d'une langue, car cette notion fait très souvent l'objet de discussions intenses.

Notion de « maîtrise partielle »

Le linguiste canadien d'origine irlandaise, Jim Cummins, parle dans son article *Bilingualism, Language Proficiency and Metalinguistic Development*³⁸ des problèmes qu'une acquisition restreinte peut avoir sur le développement cognitif d'un enfant. Dans sa « Threshold hypothesis » (= hypothèse de niveaux de seuil) il postule qu'un apprenant doit franchir un premier « seuil » dans les deux langues pour éviter un effet négatif sur le développement cognitif puis il faut dépasser un deuxième « seuil » pour pouvoir profiter d'une influence positive sur l'accroissement des aptitudes académiques. Pendant l'étape intermédiaire – donc entre les deux « seuils » – l'effet sera neutre. Dans cet article il cite aussi Wallace Lambert (1975) avec sa théorie de « bilinguisme soustractif » concernant surtout des enfants immigrés qui remplaceraient leur première langue successivement par la langue de la scolarisation, tandis que les enfants bénéficiant d'un programme bilingue élargiraient leur compétences dans les deux langues dans ce qu'il appelle « bilinguisme additif ». Dans ses travaux plus récents Cummins parle de BICS – Basic interpersonal conversational skills et de CALP – Cognitive academic language proficiency pour expliquer les difficultés que beaucoup d'élèves issus de l'immigration ont dans les diverses disciplines à l'école malgré le fait qu'ils semblent avoir acquis de bonnes

³⁷ *ibid.* p.16

³⁸ Cummins, Jim: *Bilingualism, Language Proficiency and Metalinguistic Development*. dans Homel, Peter, Palji, Michael, Aaronson, Doris: *Childhood, Bilingualism, Aspects of Linguistic Cognitive and Social Development*. Lawrence Erlbaum Assoc., N.Y., 1987 p. 59/60

connaissances dans la langue de la scolarisation. Il appelle cette « fluidité superficielle » une « façade linguistique » qui cacherait un gouffre entre les aptitudes académiques en langue première et les compétences linguistiques dans la langue de scolarisation.

Cette problématique que l'essai d'assimilation d'une nouvelle langue aille de pair avec une dégénérescence des connaissances en langue première a mené le linguiste suédois Nils Erik Hansegård à introduire l'expression « semilinguisme » ou encore « double semilinguisme » dans son livre *Tvåspråkighet eller halvspråkighet* (1968). En 1975 dans un article au même titre il définit six domaines dans lesquels un locuteur devrait montrer des déficiences pour être considéré comme « semilingue » repris dans *Bilingualism or not* par Tove Skutnabb-Kangas³⁹ :

1. Size of the repertoire of words, phrases, etc. understood or actively available in speech
2. *Linguistic correctness*, i.e. the ability to understand correctly and to realise in a speech act such elements of a language as phonemes, intonation, stress, suffixes etc.
3. The *degree of automatism*, i.e. the extent to which understanding and active use of a language take place without conscious deliberation, without blockages or other impediments
4. *Ability to create or neologize*
5. Mastery of the *cognitive, emotive and volitional function* of the language
6. Richness or poorness in *individual meanings*, i.e. whether reading or listening to a particular linguistic system evokes lively and reverberating semantic images or not

Les études à la base de ce concept ont été menées en Suède et en Finlande pendant les années '60 et '70 auprès de la minorité suédoise en Finlande, les habitants de la Vallée Torneå en Laponie. Cette idée de déficience quantitative et qualitative trouve encore de temps à autre son application dans des articles concernant les compétences linguistiques des enfants immigrés de couches sociales défavorisées mais les chercheurs actuels – donc trente ans plus tard – rejettent ce concept car ils considèrent que les tests qu'on applique pour examiner la compétence des élèves ont pratiquement toujours été élaborés pour des enfants monolingues et leur compétence dans la seule langue qu'ils parlent. Les élèves bi- ou plurilingues apparaissent donc presque automatiquement comme « déficitaires ». Inci Dirim, professeure à l'université de Vienne pour DaZ (= allemand langue seconde), préfère dans ces cas l'expression créée par Ingrid Gogolin « lebensweltliche Mehrsprachigkeit » (= plurilinguisme quotidien ou peut-être plurilinguisme dans le cadre de la vie quotidienne) ce qui veut dire que les enfants

³⁹ Skutnabb-Kangas, Tove: *Bilingualism or not*. Multilingual Matters, Clevedon, 1981 p.253

apprennent les langues telles qu'elles leur sont offertes dans leur environnement et qu'ils développent leurs compétences selon leurs besoins⁴⁰.

Comprise ainsi, la notion d'une maîtrise « partielle » signifie un état transitoire et dynamique qui est en évolution constante et dont les apprenants utilisent les éléments qui leur semblent nécessaire pour gérer des situations communicatives actuelles.

Le concept du plurilinguisme tel qu'il est mis en avant par le Conseil de l'Europe et promu par les projets que je présenterai dans la partie principale de cet œuvre souligne justement l'aspect dynamique, composite et contextuel de toute compétence linguistique et met l'accent sur les dimensions sociales, culturelles, affectives et interactionnelles. En ce qui concerne la dimension interactionnelle il faut préciser qu'il s'agit ici d'échange non seulement entre personnes mais aussi entre les langues du répertoire d'une personne tel qu'il est précisé par D. Moore et Véronique Castellotti qui disent notamment que

la définition de la compétence plurilingue et pluriculturel est liée étroitement au locuteur considérant son expertise plurielle comme « capital » et lui/elle même comme « acteur social » prenant charge de l'ensemble de ses ressources linguistiques et culturelles⁴¹.

Interaction, interférence, transfert

Ces trois termes connaissent une utilisation distincte par différents linguistes. Seule l'expression « interférence » est communément acceptée comme influence négative dans l'apprentissage d'une langue supplémentaire par la ou les langues déjà présentes dans le répertoire. Barbara Köberle parle dans son article *Positive Interaktion zwischen L2, L3 und L4 und ihre Applikabilität im Fremdsprachenunterricht* de :

durch die Beeinflussung von anderen sprachlichen Elementen verursachte Verletzung einer sprachlichen Norm

dont le résultat serait communicativement et fonctionnellement pertinent et donc pas uniquement formel⁴². En général on pense dans le cas de l'interférence aux « fautes » lexicales donc à l'utilisation d'unités lexicales directement empruntées à

⁴⁰ Entretien avec Inci Dirim: <http://dastandard.at/1363705642850/Halbsprachige-Kinder-gibt-es-nicht> 14.06.2014

⁴¹ Moore, Danièle, Castellotti, Véronique (éds.): *La compétence plurilingue: regards francophones*. Peter Lang, Editions scientifiques internationales, Berne, 2008 p.13

⁴² Köberle, Barbara: *Positive Interaktion zwischen L2, L3 und L4 und ihre Applikabilität im Fremdsprachenunterricht*. dans Hufeisen, Britta, Lindemann, Beate (Hrsg.): *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Stauffenberg Verlag, Tübingen, 1998

une (des) langue(s) déjà acquises mais non-existantes dans la langue cible (borrowing), hors norme ou bien non adéquates dans le texte (false friends) mais aussi à la traduction littérale de phrases idiomatiques (semantic extension) et des collocations syntagmatiques (loan translation).

Par contre l' »interaction « désigne le transfert positif entre les langues et comme terme générique qui englobe les deux tendances B. Köberle propose « transfert interlinguistique ». Chez Færch/Kasper le mot « transfert » est employé dans le sens cognitiviste se référant aussi bien à l'implication consciente et créative des savoirs en L1 que à leur utilisation automatique et inconsciente pour l'acquisition d'une langue ultérieure⁴³. Dans d'autres travaux on trouve « interaction » comme terme générique pour désigner et des transferts positifs et négatifs ce qui prête à confusion car « interaction » est dans la plupart des cas utilisée pour décrire l'action d'interagir entre deux personnes. C'est donc dans ce sens que je vais m'en servir dans ce travail et parler de transfert positif ou négatif là où j'aurais besoin de me référer à cette notion.

Passons maintenant à l'autre expression pertinente pour ce travail « l'interculturalité ».

Elle est en fait composée de deux concepts : « inter » et « culture ». Les deux proviennent à l'origine du latin et l'explication du premier est assez facile car cela signifie « entre ». Nous pouvons donc penser à un espace entre deux cultures ou à une liaison entre deux voire plusieurs cultures, mais qu'est-ce nous entendons par « culture » ? Le Grand Larousse en cinq volumes nous propose des explications très diverses à commencer par des notions liées essentiellement à l'agriculture et la cultivation de la terre et des plantes. La deuxième entrée semble plus pertinente :

1. Enrichissement de l'esprit par des exercices intellectuels
2. *Culture (générale)*, ensemble des connaissances qui enrichissent l'esprit, affinent le goût et l'esprit critique
3. Connaissances dans un domaine particulier [...]
4. Ensemble des phénomènes matériels et idéologiques qui caractérisent un groupe ethnique ou une nation, une civilisation, par opposition à un autre groupe ou à une autre nation [...]
5. Dans un groupe social, ensemble de signes caractéristiques du comportement de qqn (langage, gestes, vêtements, etc.) qui le différencient de qqn. appartenant à une autre couche sociale que lui
6. Ensemble de traditions et de technologies et artistiques caractérisant tel ou tel stade de la préhistoire
7. *Culture de masse*, ensemble des comportements, des mythes ou des représentations collectives qui sont produits et diffusés massivement par les medias

⁴³ Færch, Claus, Kasper, Gabriele: *Cognitive dimensions of language transfer* dans Kellerman, Eric, Sharwood Smith, Michael: *Crosslinguistic influence in second language acquisitio*. Pergamon, N.Y., 1986 p.49

Si nous écartons les points 6 (la préhistoire) et 3 (établir un lien entre les connaissances dans un domaine particulier d'une langue à une autre relève plutôt du champ de la traduction extrêmement difficile parfois mais qui ne fait pas l'objet de ce travail et ne peut même pas être abordé faute de place et de temps) il nous restent deux domaines très différents : d'un côté les points 1 et 2 qui parlent de l'esprit et font donc référence au savoir-être individuel et les points 4 et 5 qui mettent en avant les attitudes et les caractéristiques d'un groupe. Nous remarquons que ces concepts soulignent l'aspect de la séparation et d'appartenance à un seul groupe, une nation,... L'aspect évolutif et la notion de changement ne sont pas inclus dans ces définitions. Dans les sciences sociales nous trouvons chez Geertz une définition légèrement plus élargie qui détermine « culture » comme :

a historically transmitted pattern of meanings embodied in symbols, a system of inherited conceptions expressed in a symbolic form by means of which men communicate, perpetuate and develop their knowledge about attitudes towards life⁴⁴.

La différence par rapport aux définitions susmentionnées se trouve dans le mot « develop » (heureusement pas un faux ami) qui exprime en anglais tel qu'en français la notion d'un mouvement. Il ne s'agit donc pas d'un système figé et il n'exclut pas le chevauchement de divers systèmes. Le préfixe « inter » prend donc toute une autre signification. Au lieu de signaler des grands gouffres entre des systèmes culturels différents qu'on devrait surmonter en construisant des ponts, il évoque plutôt des lieux de passage, des zones de contacts à niveau égal qu'on pourrait utiliser pour arriver à une meilleure entente entre les citoyens et citoyennes de diverses nations mais aussi entre les ressortissants de différents fonds sociaux et/ou culturels.

C'est dans ce sens que les auteurs du CARAP ont établi leur catalogue de descripteurs dans les domaines du savoir, du savoir-faire et des attitudes (savoir-être) pour promouvoir des projets et des activités qui ont pour but de stimuler et approfondir les compétences plurilingues et pluriculturelles afin de contribuer à une meilleure acceptation de l'altérité et une coexistence pacifique dans la diversité.

D. Moore et V. Castellotti expliquent encore un peu plus précisément les conséquences d'une telle vision:

Les modifications qui accompagnent l'émergence de la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle redéfinissent des espaces pour les locuteurs-acteurs des sociétés contemporaines. La CP peut alors se définir de manière plus précise comme *capacité à*

⁴⁴ Geertz, Clifford: *The interpretation of cultures*. Hutchinson, London, 1975 p.89

*mettre en œuvre, en situation et dans l'action, un répertoire constitué de ressources plurielles et diversifiées qui permet de se reconnaître et de s'affirmer en tant qu'acteur social plurilingue, apte à gérer le potentiel, le déséquilibre et l'évolutif en fonction de ses interprétations locales de la situation et de ses intentions, symboliques ou non*⁴⁵.

Le lecteur attentif aura remarqué que je n'ai pas touché au point 7 des définitions proposées par le Larousse. En fait la « culture de masse » avec son ensemble de comportements, de mythes et de représentations collectives produit et diffusé par les médias joue un rôle très important dans nos sociétés contemporaines. Dans son article *Sur la télévision* Pierre Bourdieu remarque à ce sujet déjà en 1996 :

La télévision a une sorte de monopole de fait sur la formation des cerveaux d'une partie très importante de la population. Or, en mettant l'accent sur les faits divers, en remplissant ce temps rare avec du vide, du rien ou presque rien, on écarte les informations pertinentes que devrait posséder le citoyen pour exercer ses droits démocratiques.

À cette vue sur la télévision on devrait rajouter aujourd'hui certainement l'internet avec ses maintes possibilités de manipulation. Mais il s'agit là aussi de nouveaux moyens de communication et de sources d'informations si l'on sait s'en servir et sélectionner. Un des endroits propices pour apprendre à gérer le flux d'informations interminable, à choisir les informations pertinentes et à les mettre en relation est évidemment l'école. Par les approches plurielles auxquelles est destiné le chapitre principal de ce travail les chercheurs du CARAP essaient de donner des outils aux enseignants pour stimuler et développer les compétences plurilingues et pluriculturelles de leurs élèves en construisant

une didactique de la pluralité et de l'hétérogénéité dont les mots clés qui définissent les modes de l'appropriation sont participation, diversité, réflexivité et médiation⁴⁶.

Ces mêmes attitudes sont clés pour une participation active dans la vie sociale et démocratique d'un pays et une vie individuelle heureuse, accomplie et réussie.

Pour mettre en évidence l'importance qu'on devrait à mon avis accorder à la dissémination de ces idées et les enjeux qui y sont liés je cite un passage d' Aline Gohard-Radenkovic :

Nous avons pu observer que les concepts tels que « plurilinguisme » et « interculturalité » étaient couramment répandus dans le vocabulaire des universitaires et des éducatifs, ces derniers temps plus fréquemment encore dans le cadre de la politique européenne de mobilité et de la réforme de Bologne. Ces usages, notamment par les médias et les politiques, présentent le plus souvent un caractère généralisateur et réducteur à la fois, souvent avec des connotations culturalistes que les anthropologues et sociologues ont réfutés depuis longtemps. Ces concepts employés, à toutes fins, sont rarement interrogés ou revisités. Pourtant, nous sommes loin d'en avoir compris le sens, cerné la diversité et épuisé la complexité. En effet, ces notions recouvrent des contextes politiques et des enjeux spécifiques, des configurations (géo)linguistiques, des situations sociales et culturelles très

⁴⁵ Moore, Danièle, Castellotti, Véronique (éds.): *La compétence plurilingue: regards francophones*. Peter Lang, Editions scientifiques internationales, Berne, 2008 p.18

⁴⁶ *ibid.* p.23

diverses, qui engendrent à leur tour des organisations de cursus et des conceptions de formations fort différentes, et ont des effets tant dans les comportements des usagers de la langue que dans les pratiques des enseignants⁴⁷.

⁴⁷ Gohard-Radenkovic, Aline (éd.): *Plurilinguisme, interculturalité et didactiques des langues étrangères dans un contexte bilingue*. Peter Lang SA, Berne, 2008

5. Les approches plurielles

Malgré tous les obstacles sur le plan institutionnel et juridique pour donner une place plus importante aux langues régionales et minoritaires il y a des projets ambitieux pour promouvoir la diversité linguistique et culturelle. Ces projets ne se limitent pas à inclure les langues régionales et minoritaires mais essayent tout d'abord de créer un climat favorable à l'acceptation et à l'apprentissage de toutes les langues présentes dans la société d'aujourd'hui. Leur ambition ultérieure consiste à aider à ce que la diversité langagière et culturelle soit vécue comme un atout duquel tout le monde peut profiter et non pas comme source de tensions et de rejets. Dans ce sens les projets veulent apporter une contribution à la paix sociale dans des sociétés qui évoluent sans cesse sous l'influence de la mondialisation, de l'immigration et de l'intégration européenne.

Dans ce mémoire je vais me concentrer – comme je l'ai déjà expliqué dans l'introduction – sur les travaux faits dans ce domaine dans le cadre de projets du CELV surtout ceux de Michel Candelier (professeur d'université émérite du Maine) et ses différentes équipes de chercheurs qui ont défini quatre approches plurielles des langues et des cultures:

L'éveil aux langues

L'intercompréhension entre langues parentes

L'approche interculturelle

La didactique intégrée des langues

Dans tous ces cas il s'agit d'approches didactiques qui « mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois **plusieurs** (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles »⁴⁸. Dans les prochains chapitres j'essaierai de décrire ces approches plus en détail, de donner quelques exemples d'activités et d'analyser leurs effets. On trouvera des explications précises sur le fonctionnement du *Cadre de référence pour les approches plurielles* sous 5.1.3 lors des premiers exemples d'activité de l'éveil aux langues. Ces indications sont pourtant aussi valables pour les activités des autres approches.

⁴⁸ <http://carap.ecml.at/Keyconcepts/Pluralisticapprochestolanguagesandcultures/tabid/2683/language/fr-FR/Default.aspx> consulté le 30-06-2014

5.1 L'éveil aux langues

Ce terme désigne une approche très large qui veut englober toutes les langues présentes dans une école, c'est à dire pas seulement la ou les langue/s d'enseignement et les langues enseignées mais aussi celles « apportées » par les élèves (et les enseignants) donc leurs langues de famille et les langues d'environnement avec toutes les variétés linguistiques imaginables. Il peut sembler contradictoire que cette démarche soit la plus vaste et en même temps celle qui doit s'appliquer dès le plus bas âge possible, mais elle constitue en quelque sorte la base pour les autres car elle est censée de créer une ambiance favorable à l'accueil de la diversité linguistique et culturelle dans laquelle toutes les autres peuvent se développer. Bien évidemment il ne s'agit pas d'un apprentissage de toutes ces langues (le nombre varie d'une école à l'autre et il peut en avoir plusieurs dizaines) mais tout d'abord de la sensibilisation des élèves pour l'existence et l'estime de cette diversité, pour le fait que la multiculturalité et le multilinguisme ne sont pas des exceptions mais la règle et de l'élaboration des connaissances à propos de la langue et de la culture de l'autre.

En adoptant cette perspective globale qui inclut toutes les langues sur un pied d'égalité sans faire de différence entre langue(s) dominante(s) et langues souvent défavorisées cette approche va même plus loin que certaines démarches interculturelles qui mettent l'accent tellement sur ces dernières qu'elles provoquent souvent des réactions contre-productives⁴⁹ comme on verra plus loin.

Les activités proposées dans le cadre du projet CARAP pour l'Éveil aux langues ne sont pas les premières à être développées. Des nombreux projets précurseurs (que je ne pourrais pas tous énumérer et moins encore décrire ici) je voudrais quand même en mentionner deux : Eulang et Ja-Ling.

Ils sont étroitement liés car Ja-Ling peut être considéré comme la suite du programme Eulang et tous deux découlent d'une partie des conceptions développées en Grande-Bretagne par Eric Hawkins et son équipe sous le nom de « awareness of language » (= conscience langagière, traduction AK) pendant les années quatre-vingt :

The new element in the curriculum [= awareness of language, AK] is intended for the age range 10/11 to 13/14 in comprehensive or middle schools, or the top end of primary schools. It

⁴⁹ Non pas seulement chez des jeunes mais aussi chez leurs parents comme nous avons pu le constater par les réponses au questionnaire dans le cadre du projet IPEPI – Implication des parents dans l'éducation plurilingue et interculturelle – voir chapitre :

seeks to bridge the difficult transition from primary to secondary school language work, and especially to the start of foreign language studies and the explosion of concepts and language introduced by specialist secondary school subjects.

It also bridges the "space between" the different aspects of language education (English/foreign language/ethnic minority mother tongues/English as second language/Latin) which at present are pursued in isolation, with no meeting place for the different teachers, no common vocabulary for discussing language⁵⁰.

Par rapport à cette première tentative d'ouverture des langues jusque-là « enfermées » chacune dans sa propre « cage » (grammaire, vocabulaire, littérature,...) qui ciblait une tranche d'âge spécifique (collège 10 à 14 ans) les nouveaux programmes étendent leur concept sur toutes les tranches d'âge et soulignent l'importance d'une introduction précoce. Un autre élément qui sera repris est l'implication des parents à laquelle est destinée tout un projet aujourd'hui (IPEPI) mais qui figure déjà dans le concept d'Edward Hawkins :

These activities will include projects encouraging them [the pupils – AK] to gather their own data from the world outside school, as often as possible involving their parents as informants and partners in the investigation⁵¹.

5.1.1 Eulang

Le programme Eulang (plus précisément : Éveil aux langues dans l'enseignement primaire) est un programme européen, soutenu par la Commission européenne (Lingua action D) réalisé entre 1997 et 2001 en impliquant des institutions dans cinq pays (France, Autriche, Italie, Suisse, Espagne).

Dans le cadre de ce programme la définition suivante a été élaborée pour la notion de l'Éveil aux langues :

Il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner (qui peuvent être ou non des langues maternelles de certains élèves). Cela ne signifie pas que seule la partie du travail qui porte sur ces langues mérite le nom d'éveil aux langues. Une telle distinction n'aurait pas de sens, car il doit s'agir normalement d'un travail global - le plus souvent comparatif, qui porte à la fois sur ces langues, sur la langue ou les langues de l'école et sur l'éventuelle langue étrangère (ou autre) apprise.⁵²

Définition reprise par le programme Ja-Ling et l'approche Éveil aux langues dans le projet CARAP ainsi que les buts définis par Eulang :

On attend de l'éveil aux langues qu'il induise chez l'élève des effets favorables dans trois dimensions :

le développement de représentations et attitudes positives :
1) d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle ;
2) de motivation pour l'apprentissage des langues (= développement des **attitudes**) ;

⁵⁰ Hawkins, Eric: *Awareness of language: An introduction*. Cambridge, Cambridge University Press, 1984, p: 4

⁵¹ *ibid.* p. 5

⁵² <http://eduscol.education.fr/cid46536/les-demarches-d-veil-a-la-diversite-linguistique-et-culturelle-dans-l-enseignement-primaire.html> consulté le 05-07-2014

le développement d'aptitudes d'ordre métalinguistique/métacommunicatif (capacités d'observation et de raisonnement) et cognitif facilitant l'accès à la maîtrise des langues, y compris à celle de la ou des langues de l'école, maternelle(s) ou non (développement des **aptitudes** ou **savoir faire**) ;

le développement d'une culture linguistique (= **savoirs** relatifs aux langues) qui
1) sous-tend ou soutient certaines composantes des attitudes et aptitudes ci-dessus ;
2) constitue un ensemble de références aidant à la compréhension du monde multilingue et multiculturel dans lequel l'élève est amené à vivre.⁵³

Pour réaliser ces buts les démarches suivantes ont été mises en pratique : la production du matériel didactique et la formation des enseignants suivie par une évaluation à la fin du programme. Les supports didactiques ont été élaborés pour un cursus de douze à dix-huit mois en fin d'école primaire (dernière année = CM2 ou avant-dernière et dernière année = CM1/CM2).

Les résultats de ce programme peuvent être consulté en ligne et dans le rapport de l'atelier N° 15/98 mentionné sous ⁵. Je ne vais pas rentrer plus dans les détails dans le cadre de ce mémoire mais pour mieux comprendre les actions suivantes je cite quand même la conclusion qui me semble la plus pertinente :

Ce que l'on peut dire aujourd'hui, pour les échantillons français et suisses [...] c'est que **"l'effet Eulang" existe**. Comme cela était attendu, Eulang est susceptible d'induire chez les élèves un **intérêt pour la diversité**, une **ouverture à ce qui est non familier** et un **désir plus grand d'apprendre les langues**. Il permet de développer de meilleures performances en **mémoire et discrimination auditives**⁵⁴.

5.1.2 Ja-Ling

Le programme Ja-Ling, Janua Linguarum – La porte des langues, est un réseau mis en place en 2001 par le CELV dédié à la diffusion des innovations des projets précurseurs tout en les adaptant aux besoins des divers systèmes éducatifs. Il s'agit donc de l'implantation des nouvelles démarches dans les différentes curricula des seize pays participants (Allemagne, Autriche, Espagne, Finlande, France, Grèce, Hongrie, Pologne, Portugal, Slovénie, Lettonie, République tchèque, Roumanie, Russie, Slovaquie, Suisse).

Ce programme m'a paru particulièrement intéressant car c'est la première fois que les parents « entrent dans le jeu ». Dans les recherches entreprises pour faciliter l'implantation curriculaire de l'éveil aux langues les chercheurs se sont davantage intéressés aux enseignants car les résultats des projets précurseurs avait

⁵³ ibid cf. aussi: Candelier, Michel (coord.): *La contribution de l'enseignement des langues vivantes à la cause de la paix*; rapport de l'atelier N° 15/98 Graz 30 sept – 03 oct 1998 p:56/57

⁵⁴ ibid

[...] montré qu'il existe des différences notables entre les réactions des enseignants à cette nouvelle approche en fonction des pays⁵⁵.

mais ils se sont aussi intéressés aux parents :

Leur influence (des parents, AK) sur la possibilité et la réussite de l'introduction d'une innovation dans le curriculum est certes moins déterminante que celle des attitudes et pratiques des enseignants, mais leurs réactions peuvent constituer un élément facilitateur ou un handicap. Cela est particulièrement vrai pour l'éveil aux langues. D'une part parce que l'approche proposée ne correspond pas à la recherche spontanée, qui est celle de la « rentabilité » communicative directe, massivement orientée vers l'anglais. Et d'autre part parce que l'approche prévoit, dans certaines situations, le recours aux compétences des parents pour alimenter le travail de la classe⁵⁶.

Les parents, trop souvent réduits au statut socio-économique dans l'interprétation des enquêtes récentes (PISA, TIMSS, PIRLS,...), sont vus dans cette analyse comme un élément à ne pas sous-estimer dans l'application d'une nouvelle approche. Nous allons voir dans le chapitre consacré au projet IPEPI (Implication des parents dans l'éducation plurilingue et interculturelle) que dix ans plus tard ce sont les parents qui se trouvent le centre d'attention d'un projet de diffusion qui leur est destiné spécifiquement.

5.1.3 Exemples d'activité

Les exemples d'activité sont tous tirés de la base de données du site CARAP – matériaux didactiques⁵⁷ ou on peut effectuer une recherche selon les critères suivants :

- Descripteurs
- Approche
- Langue des instructions pédagogiques
- Thème
- Niveaux

Les descripteurs correspondent aux buts déjà définis par le projet Evlang donc :

- A = Attitudes = savoir-être
- K = Savoir (knowledge)
- S = Aptitudes = savoir-faire (skills)

Les approches sont celles mentionnées sous 5. :

⁵⁵ Candelier, Michel (dir.): *Janua Linguarum – La porte des langues; L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*, Graz, CELV, Éditions du Conseil de l'Europe, 2003, p.37

⁵⁶ *ibid.* p.38

⁵⁷ <http://carap.ecml.at/Teachingmaterials/DB/tabid/2700/language/fr-FR/Default.aspx> consulté le 08-07-2014

- L'éveil aux langues
- L'intercompréhension entre langues parentes
- L'approche interculturelle
- La didactique intégrée des langues

Les langues à disposition sont :

- allemand
- anglais
- arménien
- catalan
- danois
- espagnol
- français
- hollandais
- hongrois
- italien
- norvégien
- polonais
- slovène
- suédois

Plus de soixante-dix thèmes sont proposés qui vont des animaux au temps en passant par la diversité culturelle et les thèmes métalinguistiques.

En dernier on peut aussi choisir la tranche d'âge :

- préscolaire
- primaire 1^{er} cycle
- primaire 2^e cycle
- secondaire 1^{er} degré (collège)
- secondaire 2^e degré (lycée)

En faisant une recherche on remarquera que contrairement à l'indication sous 4.1 les activités de l'éveil aux langues ne se limitent plus au préscolaire et au 1^{er} cycle du primaire tel que c'était encore envisagé par le programme Evlang. On trouve aussi

des activités (en nombre réduit) jusqu'au 2^e degré du secondaire ce qui veut dire qu'il ne faut pas seulement commencer en bas âge à stimuler l'ouverture d'esprit et l'intérêt pour d'autres langues et cultures mais qu'il s'agit là d'un travail constant qui doit se poursuivre tout au long de la scolarité et même au-delà⁵⁸ suivant la notion de l'apprentissage à vie (lifelong learning) propagée par toutes les institutions européennes (Commission, Parlement, Conseil,...).

5.1.3.1 La fleur des langues

Ce module qui a été élaboré par une équipe de l'Université de Montréal s'inscrit dans la série de matériel pédagogique conçue à l'origine pour le projet Evlang (voir 4.1.1) en 2002-2003. Il fait partie du projet ÉLODIL (Éveil aux Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique) qui a été développé au Canada suite aux programmes européens décrits ci-dessus. Ce projet a repris différentes activités conçues dans le cadre de ces programmes et les a adaptées au contexte éducatif canadien. Utilisé premièrement au Québec il a ensuite été implanté en Colombie Britannique et entretemps enrichi de matériel multimédia ainsi que d'un site internet depuis 2010.

Le module « La fleur des langues » consiste en une phase de préparation, une phase de réalisation avec trois activités, une phase de retour sur la rencontre ainsi que une phase optionnelle de prolongement.

Tous les modules d'ÉLODIL disposent également d'une fiche technique qui contient les informations essentielles telles que

le titre de la situation

l'ordre d'enseignement (cycle, classe)

le temps prévu (nombre de séances et durée)

le domaine général de formation

l'axe de développement

l'intention éducative

la/les discipline/s concerné/es

la/les compétence/s disciplinaire/s

les ordres

les compétences transversales

⁵⁸ Si c'est bien acquis par introspection et autocritique pour éviter les stéréotypes et les préjugés.

Cette fiche est suivie d'une description détaillée des objectifs à atteindre et des étapes intermédiaires ainsi que des instructions précises par rapport au déroulement de la rencontre.

Dans le cas de « La fleur des langues » nous trouvons les buts suivants :

Les élèves s'approprient les notions de langue maternelle, langue seconde et langue étrangère. Ils font leur « récit de vie linguistique » en utilisant les termes « monolingue », « bilingue » et « plurilingue ». [...]

Prendre conscience de la diversité linguistique, au sein de leur propre classe⁵⁹.

Pendant la phase de préparation les élèves travaillent sur un plan métalinguistique. Ils sont initiés aux termes techniques et leurs définitions aidés par des exemples pris dans leur propre classe.

En tant que première activité de la phase de réalisation les enfants visionnent une vidéo dans laquelle un enfant parle des langues qu'il connaît. Pendant la discussion qui doit s'ensuivre les termes acquis pendant la phase de préparation sont censés d'être utilisés.

Pour la deuxième activité les élèves reçoivent un questionnaire qu'ils doivent compléter en s'interrogeant mutuellement par groupes de deux. À la fin de l'activité chaque enfant récupère la feuille avec ses propres indications.

La troisième activité consiste à découper un pétale (d'une fiche distribuée) et de marquer au bout toutes les langues que cet élève maîtrise peu importe à quel niveau. Constituer ensuite une fleur à l'aide de tous les pétales remplis et colorés qui représente donc la diversité linguistique de la classe et qui devrait être affichée à un endroit éminent de la classe. À partir des langues mentionnées par les élèves une discussion sur leur apprentissage (école, famille, environnement) et sur les compétences (compréhension, production orale ou écrite,...) pourrait s'enchaîner.

Dans la phase de retour sur la rencontre une récapitulation de la séance précédente aura lieu à la fin de laquelle il sera question de l'intérêt des enfants pour apprendre d'autres langues.

La proposition pour la phase de prolongement consiste en un cours d'introduction à une ou plusieurs langues selon les choix des élèves impliquant par exemple des parents locuteurs natifs.

En regardant ces activités de plus près nous pouvons constater que ce module essaie de développer deux axes principaux: celui des compétences

⁵⁹ http://www.elodil.com/files/modules_prescolaire/Les%20fleurs%20des%20langues.pdf consulté le 23-05-2014

métalinguistiques et celui de l'existence de la diversité. On pourrait y ajouter un troisième axe qui est celui de l'estime pour les différentes langues mais il me semble que cet axe ne se développera qu'en réalisant la phase de prolongement donc en offrant une introduction dans d'autres langues.

Le premier et le deuxième sont étroitement liés car en parlant des différentes langues et de leurs locuteurs les enfants acquièrent la terminologie nécessaire et se rendent compte au même temps de l'existence de la diversité linguistique au sein de leur classe. Le fait que toutes les langues trouvent leur place sur le bout du pétale de la même fleur indique certainement qu'on leur donne une valeur égale. À mon avis ce n'est quand même pas suffisant pour promouvoir de l'estime pour toutes ces langues car les enfants sont probablement confrontés (plus au moins souvent et à des degrés diverses) à une réalité de mépris de certaines langues ce que montrent les réponses aux questions : « Est-ce qu'il y a des langue(s) qui m'intéressent moins ? » et « Est-ce qu'il y a des langues que je ne voudrais pas apprendre ? Si oui, lesquelles ? Pourquoi ? ». Comme les activités font partie d'un module qui s'inscrit dans tout un programme (ÉLODIL) ils devraient pouvoir atteindre les objectifs revendiqués par Louise Dabène en 1994:

Développer la réflexion des enfants sur l'univers du langage et la diversité des langues, en éveillant leur intérêt pour ce domaine.⁶⁰

En ce qui concerne une contribution à une culture de la paix (mentionnée comme axe de développement du module) et le respect de la diversité (décrit comme intention éducative) il faut dire que reconnaître la diversité n'égalise pas automatiquement à son acceptation voir à son respect. Les activités décrites aident certainement à une ouverture et à une prise de conscience ce qui peut contribuer à structurer l'identité des élèves nécessaire pour effectivement mener à la formation de citoyens ouverts à l'autre et capables de vivre ensemble en se respectant mutuellement mais ce n'est qu'un premier pas en avant qui doit être suivi par un travail constant.

5.1.3.2 La souris multilingue – une histoire de souris

Cette activité fait partie du programme EOLE (Éducation et ouverture aux langues à l'école) élaboré par une équipe de l'Institut de recherche et de documentation

⁶⁰ Dabène, Louise: *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Hachette, Paris, 1994 p: 147

pédagogique de Neuchâtel⁶¹ (responsable de recherche, publication, documentation et monitoring dans le domaine de l'éducation pour la Suisse romande) sous la direction de Jean-François de Pietro et édité par la CIIP (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin). Publié dans « Encart didactique », *Babylonia* 1/2004, les objectifs sont décrits de la manière suivante :

Prendre conscience de manière concrète de la diversité des langues présentes sur le territoire suisse par la découverte de 6 d'entre elles et de l'histoire « linguistique » des personnes qui les parlent

S'exercer à l'écoute et à l'analyse (intuitive) de quelques-unes de ces langues⁶²

L'histoire de la souris est insérée dans le contexte d'histoires linguistiques personnelles racontées par des locuteurs natifs de différentes langues comme le somali, le persan, le grec, le portugais etc. À partir de ces histoires il est possible de découvrir aussi les histoires linguistiques des élèves d'une classe, de parler du plurilinguisme lié à la migration et d'élargir le réseau de langues proposées. En se servant des supports auditifs un travail sur les sonorités peut être effectué avant de sensibiliser les enfants pour les différentes structures et les caractéristiques de chaque langue. Ces dernières peuvent aussi faire l'objet d'une recherche lors de la lecture et/ou l'audition de l'histoire de la souris en différentes langues mais les versions écrites proposées⁶³ présentent quelques inadéquations en ce qui concerne les traductions mais aussi dans certains cas des différentes versions dans une même langue. En voici quelques exemples :

La souris multilingue – une histoire de souris	Une histoire de souris	1
Une souris se promène dans la maison avec son souriceau.	Une souris se promène dans la maison avec son souriceau.	2
Tout à coup, ils entendent un chat.	Tout à coup, ils entendent un chat.	3
Le souriceau a très peur.	Le souriceau a très peur.	4
Le chat s'approche.	Le chat s'approche.	5
La maman dit à son souriceau :	La maman dit à son souriceau :	6
« N'aie pas peur et écoute ! »	« N'aie pas peur et écoute ! »	7

⁶¹ pour plus d'information voir: <http://www.irdp.ch/>

⁶² *Babylonia* 1/2004: Encart didactique No. 45, p.1 http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2004-1/encart45.pdf consulté le 27 juin 2014

⁶³ Perregaux C., De Pietro J.-F., De Goemoëns C. & Jeannot D. (Dir.) (2002): *EOLE Éducation et ouverture aux langues à l'école*. Neuchâtel CIIP (2 volumes avec CD audios + Fichiers de documents et 1 brochure d'accompagnement) p : 47 et *Babylonia* voir¹⁴

Et, devant son petit tout étonné, elle se met à aboyer :	Et, devant son petit tout étonné, elle se met à aboyer :	8
« Wou, wou, wou... »	« Wou, wou, wou... »	9
Le chat repart aussitôt en courant, apeuré à son tour.	Le chat repart aussitôt en courant, apeuré à son tour.	10
	Le souriceau est rassuré, il n'a plus peur, mais il ne comprend pas pourquoi sa maman a aboyé de la sorte....	11
La maman dit alors à son souriceau :	Elle lui dit alors :	12
« Tu vois que c'est utile d'être bilingue ! »	« Tu vois que c'est utile les langues étrangères ! »	13

Nous remarquons qu'il y a une petite différence dans le titre, en fait un raccourcissement dans la deuxième version. Ensuite les deux versions sont identiques entre la phrase 2 et la phrase 10. Puis nous trouvons un rajout de toute une phrase (11) dans la version 2 et un changement significatif dans la dernière phrase. Le concept derrière ces deux versions s'avère donc tout à fait divers : La première met l'accent sur les langues déjà présentes en classe, donc sur les compétences linguistiques des élèves et l'estime qu'on porte à toutes les langues, issues de la migration acquises en tant que « langue seconde » ou apprises plus tard. Cette approche est aussi reflétée dans le titre « La souris multilingue » tandis que dans la deuxième version le titre ne fait aucune référence à la ou les langues et dans la phrase 13 il est question de « langues étrangères » ce qui signifie dans le langage des linguistes « langues apprises (normalement dans un contexte formel : école, cours de langue,...) », ce qui change, à mon avis, l'intention du texte : le premier essaye de valoriser toutes les langues parlées, comprises, utilisées par les participants à cette activité. Le deuxième par contre veut encourager les participants à apprendre plus de langues. Les deux buts sont bien évidemment tout à fait légitimes mais ils ne servent pas le même propos par manque de détails dans les instructions et peuvent donc prêter à confusion.

Uma história de ratos	Uma historia de rato	1
Uma ratinha anda pela casa com o seu filhinho .	Um rato passeia por casa com o seu pequeno .	2
De repente, ouvem um gato.	De repente ouve um gato.	3
O ratinho fica cheio de medo .	O pequeno tem muito medo .	4
O gato aproxima-se .	O gato apropinquase .	5
A mama diz ao ratinho :	A mae diz o pequeno :	6
« Não tenhas medo e ouve ! »	« Nao tenhas medo e escuta ! »	7
E, à frente do filho muito admirado, começa a	E a frente do seu pequeno muito admirato	8

ladrar:	começa a ladrar:	
« Äo... äo...äo... »	« ao...ao...ao... »	9
O gato põe-se a fugir cheio de medo.	O gato foje cheio de medo tambem ele.	10
	O pequeno esta mas tranquilizado, ja nao tem mas medo, mas nao compreende porque a sua mae ladrou assim.	11
A mama diz então ao seu filhinho :	A mae responde :	12
« Vês como é útil ser-se bilingue ! »	« Vez como sao uteis as linguas estrangeiras ! »	13

Dans ces deux versions portugaises de l'histoire il n'y a qu'une seule phrase identique (9) en laissant hors de considération les accents manquants dans la version 2 (tous les « ã, é » deviennent des « a, e »). Mais même en ôtant les fautes de vocabulaire « appropinquase » à la place de « aproxima-se », d'orthographe « mas » (mais en français) en lieu de « mais » (plus), et de conjugaison « *foje » pour la troisième personne au présent de l'indicatif du verbe « fugir » qui devrait être « fuge » etc. nous nous trouvons face à des expressions différentes :

- (1) anda pela casa – passeia por casa
- (4) fica cheia de medo – tem muito medo
- (10) põe-se a fugir – *foje
- (12) diz – responde

La désignation des « personnages » diffère également :

- (1) uma ratinha – um rato
- (1) o seu filhinho – o seu pequeno
- (6) a mama – a mae [sic]

En outre nous constatons les mêmes modifications que entre les deux textes français. C'est à dire l'introduction de la phrase 11 et le changement au niveau de la phrase 13. Comme la version 1 en français et en portugais appartiennent à la même série ainsi que la version 2 dans les deux langues il y a cohérence dans cet aspect-là. Ceci n'est pourtant pas toujours le cas. Spécialement dans « Babylonia » il y a un mélange de textes de la version 1 avec certains de la version 2 (allemand, italien, romanche) mais il y aussi des incohérences dans les volumes de EOLE comme nous montre l'exemple de la version 1 en luxembourgeois (= Lëtzeburgesch) dont la troisième partie de la dernière phrase rappelle plutôt la version 2 comme suit : « Gesäis de, wéi nätzlich et ass, zwou Sproochen ze kënnen ! » L'expression « savoir deux langues » transmet bien l'idée d'être bilingue que nous trouvons dans les autres textes de cette série mais pour que les élèves puissent effectuer un travail

de comparaison de textes en langues inconnues il faudra que ces textes soient les plus similaires possibles et leurs divergences réduites au stricte minimum. Vu sous cet angle il faudra aussi éviter de changer le temps de la phrase 13 comme dans la version espagnole qui dit « Has visto lo útil que es ser bilingue ! » ou la construction avec un auxiliaire de mode comme dans la version italienne : « Vedi quanto può essere utile essere bilingue ! » ainsi que des rajouts comme dans la version anglaise qui introduit cette dernière phrase par les mots suivants : « The mother turned to her baby and said ». Tous ces changements qui sont censés de rendre le texte plus authentique dans la langue cible compliquent le déchiffrage pour les apprenants.

Cette activité se prête aussi à d'autres fins. À partir des différentes façons d'aboyer qu'on trouve dans les textes (Wou, wou, wou,...Ão, ão,ão,...Guau,guau,guau,... Ham, ham, ham,...etc.) un travail sur les « parlars » d'autres animaux et la transcription de ces « bruits » peut être envisagé, et on pourrait profiter de l'occasion pour introduire un peu de théorie sur les onomatopées.

Mais « L'Histoire de la souris » n'offre pas seulement la possibilité de travailler sur les différentes structures des langues mais aussi sur le type de texte car il s'agit là d'une fable dont on discerne des éléments essentielles comme les animaux qui parlent et la morale à la fin de l'histoire. Elle pourrait donc servir de lien pour introduire d'autres fables et ensuite conduire à une réflexion sur d'autres types de textes, leurs similitudes et leurs différences.

Vu ces diverses formes d'utilisation de ce texte on parle d'une activité transversale qui ne sert pas uniquement à l'éveil aux langues mais qui ouvre des pistes bien au-delà de cette approche. Dans le prochain chapitre il sera question d'une autre approche mais nous allons y retrouver certains éléments déjà familiers.

5.2 L'intercompréhension entre les langues parentes

Le titre révèle déjà le but principal de cette approche : profiter des similitudes entre les langues d'une même famille (langues romanes, germaniques, slaves, etc.) pour faciliter aux étudiants l'apprentissage d'une nouvelle langue. Dans ce cas la *conditio sine qua non* est que l'apprenant maîtrise la langue source, c'est à dire la langue de départ pour pouvoir effectuer le transfert.

Danièle Moore et Véronique Castellotti disent à ce propos :

...les transferts se fondent en premier lieu sur la reconnaissance de proximité ou, du moins, d'une familiarité ressentie, appuyée sur la transparence lexicale⁶⁴.

Cette langue n'est pas obligatoirement la langue première (ou maternelle) de cette personne, il peut aussi s'agir d'une langue seconde (la langue de l'école par exemple) ou d'une langue étrangère apprise auparavant. Dans le cadre de formation des adultes ce genre de démarche s'applique déjà depuis une vingtaine d'année mais elle semble encore assez peu développée dans le cadre scolaire. Probablement ce manque est dû au fait qu'une série de problèmes est apparue lors de ces premiers essais pendant les années '70. D'après Louise Dabène on peut les diviser en deux groupes : problèmes linguistiques et problèmes didactiques. Les premiers ne se situent pas uniquement au niveau des faux-amis, difficulté bien connue et traitée dans pratiquement tous les manuels scolaires, mais plus importants car plus difficiles à remédier au niveau de la phonétique et de la structure grammaticale. En fait pour s'aider au décodage les élèves se servent souvent de leurs connaissances dans la langue source en les appliquant au système phonologique et grammaticale de la langue cible même avant toute intervention de la part de l'enseignant. Les secondes relèvent donc surtout de l'ordre de l'empêchement d'établir un tel système d'analogies automatique et d'un travail de sensibilisation pour les possibilités mais aussi pour les dangers d'une généralisation qui ne prend pas suffisamment en compte les interférences qu'elle puisse créer.⁶⁵

Ces problèmes sont étroitement liés à deux conceptions encore très en vigueur à l'époque : Premièrement l'isolement des langues, chaque langue représente un univers en elle-même avec des barrières clairement définies et dans l'apprentissage, l'accent mis sur la différence et non pas sur les similitudes qui étaient plutôt considérées comme un obstacle comme nous l'avons vu plus haut. Deuxièmement l'idée de la perfection, en fait le but d'acquérir un niveau semblable à celui de la langue maternelle (ou langue première) dans une ou plusieurs langues – un concept qui continue jusqu'à aujourd'hui à rôder malgré le fait que personne n'est « parfait » même pas dans sa langue première et que pour des raisons d'économie de temps et d'énergie nous apprenons en général ce dont nous avons besoin.

⁶⁴ Moore, Danièle, Castellotti, Véronique: *La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle : perspectives francophones* dans Moore, Castellotti : *La compétence plurilingue et pluriculturelle : regards francophones*. Peter Lang, Berne, 2008 p.22

⁶⁵ <http://www.galanet.eu/publication/fichiers/dabene.pdf> consulté le 02-06-2014

DABENE, L. (1975). L'enseignement de l'espagnol aux francophones : pour une didactique des langues voisines. *Langages*, 39, 51-64.

Dans les vingt ans qui se sont écoulés depuis la publication de l'article susmentionné de Louise Dabène beaucoup de recherches ont été faites et le concept de l'intercompréhension entre langues apparentées a évolué. Une équipe autour de Christian Degache (LIDILEM, Université Stendhal, Grenoble III) dont faisait aussi partie Louise Dabène a conceptualisé et mis en œuvre le programme de recherche européenne « Galatea » en 1994 qui postule dans son préambule :

...qu'il peut être profitable, à des fins didactiques, d'exploiter de façon explicite la proximité typologique entre les différentes langues romanes.⁶⁶

Ce projet travaille encore une fois avec un public d'adultes de langue maternelle romane dont la compétence de lecteur en langue maternelle est supposée établie. Les résultats de cette recherche qui consistait à conduire un entretien avec des personnes auxquelles on avait donné à lire et décoder un texte de presse en LEVIR (Langue Étrangère Voisine Inconnue Romane) pour discerner leurs stratégies de compréhension, montrent que les sujets appliquent des pratiques diverses pour arriver à leurs fins : façon analytique ou globale pour aborder le texte, temps de lecture variable, activités motrices (surlignage, prise de notes,...) et stratégies de transfert diverses.

Suite à ce programme (et d'autres recherches semblables) le projet « Galanet » a été développé entre 2001 et 2004 dans le cadre de Socrates Lingua.

Outre l'aide qu'elle puisse apporter à la compréhension, cette approche offre aussi des possibilités dans le domaine de l'expression et de grammaire. Un des programmes qui a été conçu dans ce contexte est « Euromania » dont il sera question ensuite.

5.2.1. Galanet

Galanet est une plateforme réalisée sous la coordination de Christian Degache pour permettre aux locuteurs de différentes langues romanes de pratiquer cette forme de communication plurilingue qui est l'intercompréhension, pour développer leurs niveaux de connaissances de ces langues grâce à la participation à des sessions préparées à cet effet. Chaque session comporte plusieurs débats sous forme de forum sur internet répondant à des questions qui s'inscrivent dans la thématique de

⁶⁶ <http://www.galanet.eu/publication/fichiers/mp-dc-mm1994.pdf> consulté le 03-06-2014

MALHEIROS POULET M.-E., DEGACHE C., MASPERI M. (1994), « L'activité de compréhension écrite en langues voisines (domaine des langues romanes) : stratégies d'accès au sens de textes narratifs », in J.-C. Pochard (éd.), *Actes du IXe colloque international "Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches. Profils d'apprenants"*, Publications de l'Université de Saint-Etienne, 335-350,

la session. Cette démarche s'inscrit dans la nouvelle approche à l'intercompréhension telle qu'elle est décrite par Jean-Pierre Chavagne lors d'un discours à Strasbourg le 22 juin 2006 où il présente le nouveau dispositif destiné aux étudiants (enseignement supérieur, centres de langues) lycéens et adultes qui maîtrise déjà au moins une langue romane de référence:

L'intercompréhension, c'est le fait que, dans un dialogue, chacun parle sa langue mais comprend celles des autres, plutôt que de parler plus ou moins laborieusement dans une langue qui n'est pas la sienne avec le risque de ne s'exprimer et de ne se faire comprendre que rudimentairement.

Il est plus facile et plus rapide d'apprendre à comprendre une langue que d'apprendre à la parler.⁶⁷

Suite à chaque session un dossier de presse est publié qui rassemble les échanges des participants aux divers forums et met à disposition tout le matériel (vidéos, articles de presse, liens sur d'autres sites,...) utilisé pendant la session.

5.2.1.1. Le mariage pour tous⁶⁸

La session intitulée « Diversitas - Le mariage pour tous » a eu lieu pendant le premier trimestre de 2013 au moment d'une forte discussion dans la société française entre les partisans et les adversaires d'une loi permettant le mariage civil aux couples homosexuels. Le choix de ce thème à cet instant même montre un des grands avantages de ce genre de support didactique, à savoir la possibilité de réagir de façon presque immédiate à un événement ou un développement actuel.

Dans le forum nous trouvons des contributions à six sous-titres:

- La familia en la actualidad
- Les différentes conceptions du mariage
- Homosexualidad, prejuicios y discriminación
- Homosexualidad y derechos. Marco juridico
- Famiglia omoparentale, ripersussione sul bambino
 - Pwin pou l'adoption dan enn fami omosexuel (Points de vue en faveur de l'adoption)
 - Point de vue contre l'adoption par les familles homosexuelles
- La voix des homosexuels

Ce dernier point a encore été subdivisé en quatre parties dont l'ultime est traitée avec beaucoup de détails et un focus sur la production cinématographique.

⁶⁷ Chavagne, Jean-Pierre: L'intercompréhension en langues romanes, SPIRAL, Strasbourg, 22 juin 2006

⁶⁸ <http://www.galanet.eu/dossier/index.php?IdDossier=64> consulté le 03-06-2014

- Les sentiments et réactions des homosexuels lors de la découverte de leur identité sexuelle
- Leur vie de couple et familiale
- Quand « mariage pour tous et homoparentalité » oppose les homosexuels
- La voix des homosexuels dans les domaines artistiques (musical, littéraire et cinématographique).

Nous remarquons déjà en regardant les titres qu'ils sont écrits en différentes langues ainsi que les commentaires sur le forum. Il faut donc faire appel à toutes les connaissances dont on dispose pour pouvoir comprendre les textes dans les langues inconnues. En voici un exemple du sous-chapitre : Quand « mariage pour tous oppose les homosexuels »

In Francia il dibattito pubblico, come appare nei media e viene impostato dai giornalisti e attivisti, induce l'idea che tutti gli omosessuali sarebbero a favore del matrimonio per tutti e del diritto di genitorialità per le coppie omosessuali. Bisogna dire che le cose sono sempre più complesse di quanto appaiono: ci sono stati anche omosessuali che si sono opposti al progetto di legge perché non si identificavano all'immagine veicolata sulla loro posizione in merito. Qualcuno ha detto che erano manipolati dall'opposizione conservatrice, riteniamo giusto dare la parola anche alla loro riflessione.

Las voces de la comunidad homosexual se unen en considerar el matrimonio como una institución destinada a proteger la familia y los hijos. No obstante, a partir de este consenso, estas mismas voces divergen sobre la cuestión del derecho del hijo: derecho a un padre y a una madre según algunos; derecho a dos padres o incluso a una familia monoparental según otros... Frente a los partidarios de la adopción, de la Gestación por Sustitución (madre de alquiler) y/o de la fecundación artificial, los homosexuales de la oposición se han organizado para hacer que su voz sea escuchada y llevar su propia lucha.

Finalement on en arrive à une situation paradoxale : ceux qui se sont battus en faveur du mariage pour tous et contre l'homophobie, sont à leur tour traités d'homophobes ! Xavier Bongibault, fondateur de Plus gay sans mariage, dénonce « l'homophobie » de ceux qui ont assumé que tous les homosexuels sont derrière la loi Taubira par le seul fait d'être homosexuels : ils n'auraient d'autre capacité de réflexion que « leur seul instinct sexuel ».

Proze lalwa lor maryaz pou tou dimounn finn lanse ek boukle an detrwa mwa lor plan politik. Tro kourt, pou enn lalwa ki soulev bann kestion osi fondamantal ki drwa pou ladopsion, drwa pou 'GMA' et/ou bien, pou 'PMA'. Nou bizin swete ki bann pozision radikal e ki finn karikatire, fer plas a enn deba ek enn reflexion 'à tête reposée'. An efe, se pa enn sinp lalit ant bann dimounn ki 'pour' ek bann dimounn ki 'kont'. Kestion drwa bann zanfan ki fer deba ant bann omosexiel, zot mem, montre ki sa kestion-la pa banal e ki nesaser pran letan pou diskite li...

Les quatre paragraphes, rédigés en italien, espagnol, français et créole mauricien présentent des opinions diverses sur le thème mais se servent d'un vocabulaire assez semblable ce qui aide à la compréhension. Prenons l'exemple du dernier texte en créole de l'île Maurice (probablement la langue la moins connue des quatre) : en observant bien le texte le mot « ladopsion » vers la fin de la deuxième ligne nous donne une indication très importante à savoir que l'article féminin s'unit au nom qui suit, il s'agit donc de l'adoption et cela nous aide à déchiffrer aussi la première

expression dans cette phrase « lalwa » devrait donc correspondre à « la loi » Ensuite nous pouvons déduire que « lor » est l'article masculin car ce mot revient à plusieurs reprises devant un nom (maryaz, plan). Dans la première ligne il est suivi par « maryaz pou tou dimounn » que nous pouvons identifier sans grande peine comme équivalent de « mariage pour tous les hommes ». En continuant nous découvrons que l'auteur(e) de ce paragraphe appelle à la réflexion et la discussion impassible des faits surtout en ce qui concerne les droits associés à cette proposition.

Les rédacteurs de ce dossier de presse ont donc veillé à ce que il y ait un équilibre entre les langues utilisées incitant ainsi les lecteurs à faire appel à leurs connaissances en différentes langues et structures pour comprendre les points de vue exposés. Ils se sont servis eux-aussi dans leurs échanges e-mail de leur différentes langues en mettant parfois des explications dans une autre langue entre parenthèses⁶⁹ :

SharonneP	(12/04/13 19:01)
-----------	------------------

Bonswar Mathilde,

Mersi pou to led (l'aide). Nou ti fini prevwar inklir lopinion bann omosexuel fas a mariaz pou tou dimounn, mersi ki to finn rapel nou bann dokimantasion ki ti ena dan faz 2 e ki nou finn rate.

:)

Profil(auteur)	Profil(équipe)	Statistiques (auteurs et équipes)
--------------------------------	--------------------------------	---

MathildeA	(12/04/13 09:16)
-----------	------------------

Sempre per la prima parte: la voce degli omosessuali, posso chiedere di includere nel dossier gli articoli che avevamo trovato sugli omosessuali contrari al matrimonio. Ci tengo (j'y tiens) per non fare vedere gli omosessuali come tutti favorevoli, la realtà è sempre più complessa... Ci sono riferimenti e articoli da ripescare (à repêcher) nella fase 2 remue-méninges alla sezione "les couples homosexuels contre le mariage pour tous". Grazie!

Les exemples montrent que les participants aux quatre phases de la session, à savoir « Briser la glace/choix d'un thème », « Remue-méninges », « Collecte de documents et débat » et « Dossier de presse » ont œupérés sur le plan linguistique et culturel cherchant à réunir un maximum d'information et d'opinion dans leurs pays

⁶⁹ <http://www.galanet.eu/forum/message.php?Sujet=3476> consulté le 03-06-2014

respectifs faisant ainsi comprendre aux autres membres de l'équipe mais aussi aux lecteurs externes la diversité liée à un thème complexe.

5.2.2 Euromania⁷⁰

Ce programme est un projet européen Socrates Lingua 2, élaboré par L'IUFM Midi-Pyrénées en partenariat avec l'Institut Polytechnique de Leiria, l'Université de Valladolid, l'éditeur scolaire roumain Humanitas et le Ciid de Rome entre 2005 et 2008. Le résultat est un manuel scolaire d'apprentissage disciplinaire en intercompréhension de langues romanes pour les élèves entre 8 et 11 ans en 7 langues, à savoir en Français, Occitan, Espagnol, Catalan, Italien, Portugais et Roumain. Il comporte un fichier avec 20 modules disciplinaires tirés de divers domaines comme les sciences, les maths, l'histoire la géographie et la technologie ainsi qu'un « portfolio » avec 40 entrées qui reprend et résume les termes langagières et méta-langagières travaillés dans le fichier. Pour l'enseignant il existe un livre du maître et sur le site internet on trouve des ressources audio-visuelles ainsi que les leçons.

Les objectifs du programme sont définis de la façon suivante

- **sécurisation** face aux langues inconnues : ne jamais être étranger dans les langues de même famille ;
- **apprendre les langues en apprenant un savoir disciplinaire** (commun aux 5 programmes nationaux) et **en manipulant des savoir-faire** (DNL, UTL = Utilisation Transdisciplinaire des Langues) ;
- bâtir des **compétences métalangagières** : passer par des langues de même famille permet d'intégrer les codes de ma langue - la maîtrise de la langue est le premier pilier du socle fondamental de l'apprentissage ;
- créer les premières compétences d'**intercompréhension** et de **plurilinguisme**⁷¹

Un des exemples choisis pour l'analyse de l'intercompréhension est le module 9 de ce fichier.

5.2.2.1. Les différents états de l'eau

Ce module appartient à la section « sciences » du fichier qui est une des cinq sections proposées à côté des mathématiques, la technologie, l'histoire-géographie et le portfolio. Tous les modules comportent divers documents, tous rédigés dans une langue romane différente. Dans le cas « Les différents états de l'eau » le premier

⁷⁰ <http://www.euro-mania.eu> consulté le 07-06-2014

⁷¹ http://www.euro-mania.eu/index.php?option=com_content&task=view&id=11&Itemid=20&limit=1&limitstart=1 consulté le 07-06-2014

document est en roumain tout à fait compréhensible à l'aide d'une image qui montre trois garçons assis autour d'une table et un garçon qui porte des boissons sur un plateau.

Trei prieteni se află într-o cofetărie. Au comandat trei băuturi diferite : un ceai fierbinte, un suc de fructe cu cuburi de gheață, un pahar cu apă acidulată.

Dans ce texte on reconnaît bien les liens du roumain avec les langues romanes mais aussi l'influence des langues slaves présentes dans presque tous les pays qui entourent la Roumanie. Le premier mot « trei » ressemble énormément aux diverses formes d'exprimer le nombre 3 – trois, tre, tres,... Le deuxième mot « prieteni » par contre ressemble à des substantifs dans les langues slaves qui veulent dire « ami(s) » - cf. slovène : prijatelj, russe : Приятель, etc. Les expressions suivantes « cofetărie [= cafétéria]», « comandat [= commander]», « băuturi [= boissons]», « diferite [= différents] » montrent clairement leur parenté avec les autres langues romanes. Par contre le « ceai fierbinte » bien reconnaissable grâce à l'image d'une tasse pleine d'un liquide fumant avec le petit pendentif en papier – symbole de la présence d'un petit sachet de thé à l'intérieur de la tasse – fait référence à la prononciation officielle en mandarin qui est *chá* comme en portugais tandis que d'autres langues romanes utilisent la version du dialecte de Min-Nan qui serait *tê*⁷². L'adjectif « fierbinte » rappelle l'espagnol « hirviente » ou portugais « fervente » pour dire bouillant. Le « suc de fructe » est identifiable comme jus de fruit « suc » rappelant l'italien « succo », « suco » en portugais brésilien ou le mot « suc » existant aussi en français. Les « cuburi de gheață » se révèlent comme « cubes de glace » donc des glaçons. La dernière partie de la phrase semble la plus intéressante car nous devinons grâce à l'image que nous avons affaire à un verre d'eau minérale avec gaz. Un « pahar » devrait donc être un verre, « apă » de l'eau et « acidulată » serait par conséquent l'équivalent de « pétillant ». En dehors de ce petit travail d'intercompréhension les élèves sont introduits à la thématique des substances en différents états : solide (verre, glaçons,...), liquide (thé, eau,...) et gazeux (vapeur d'eau s'échappant du thé bouillant, bulles de gaz sortant de la boisson gazeuse). Le prochain document est rédigé en espagnol et demande la remise en ordre des différentes étapes de la fabrication de glaçons. Cette activité peut être précédée d'une discussion sur les conditions nécessaires et suivie d'une expérience réelle comme proposées par le livre du maître.

⁷² <http://de.wikipedia.org/wiki/Tee> consulté le 08-06-2014

Le document 3, écrit en portugais, traite la question de l'évaporation, un phénomène difficile à saisir pour les enfants car la vapeur d'eau contenu dans l'air est invisible. On peut donc imaginer diverses expériences telles que celles proposées dans les documents 4 et 5 pour faciliter la compréhension. Ces deux expériences sont expliquées de façon très détaillée dans le livre du maître.

Dans le document 6 une application des résultats de toutes les activités menées au cours du module pour expliquer le cycle de l'eau dans la nature peut être envisagé. Le document 7 propose un graphique mettant en relation les trois états possibles, montrant le passage de l'un à l'autre avec leurs dénominations respectives (fusion, ébullition,...) et le processus physique requis à chaque fois (refroidissement ou réchauffement) ainsi qu'une case avec une synthèse et le mots-clefs à retenir.

Pour aller plus loin le module prévoit le conte de l'ours et du renard pour travailler ensuite la vérification de l'hypothèse de l'augmentation du volume de l'eau au cours de la solidification à l'aide de deux expériences (document 8 et 9).

La dernière partie du module est dédiée à l'évaluation des acquis et au renforcement linguistique. L'histoire de Gouttelette représente un long texte narratif, composé de sept paragraphes en sept langues différentes. Le contexte de l'histoire est donné dans l'introduction en français ce qui facilite la compréhension global des parties qui suivent. Les jours de la semaine, le moment de la journée et le lieu mentionnés dans le titre de chaque paragraphe soulignent l'idée de la narration continue. Les dessins apportent quelques renseignements sur le contenu de chaque morceau de l'histoire tandis que les mots en italique sont ou bien des diminutifs ou des augmentatifs qui signifient donc *la/le/les petit/e/s* ou *la/le/les grand/e/s* dans les diverses langues. Suite au document 10 qui demande la bonne attribution des termes qui décrivent le cycle de l'eau dans la nature aux points spécifiques du dessin, un travail sur les diminutifs sous forme de tableau est demandé aux élèves.

Nous avons alors affaire à un module très complexe dans lequel aux sept pages d'activités correspond six pages d'explications dans le livre du maître comportant aussi les traductions de tous les textes en français. Il s'agit donc premièrement d'un support didactique pour des établissements dans lesquels la langue d'enseignement principale est le français. Deuxièmement le thème principal des neuf premiers documents est essentiellement scientifique. Il s'agit de faire comprendre aux élèves le cycle de l'eau dans la nature à l'aide de diverses expériences et de leur apprendre

le vocabulaire nécessaire. Ce dernier fait partie du troisième point qui serait donc le travail linguistique. Dans la section « Raisonne et explique » l'utilisation de ce nouveau vocabulaire et l'application des connaissances acquises est demandé avant de proposer aux enfants un résumé de la partie scientifique. La section « Allons plus loin » se révèle la plus interdisciplinaire car il s'agit d'un côté de reconstituer l'histoire de l'ours à partir des images et des phrases dans d'autres langues et de l'autre côté de trouver une explication scientifique pour ce qui se passe dans l'histoire. Cette explication est droitement liée à deux expressions souvent confondues dans le langage quotidien, à savoir : « volume » et « masse ». La dernière est invariable même en passant d'un état à l'autre (eau liquide transformée en glace) tandis que le premier change (plus de volume en état solide qu'en état liquide).

La description du cycle de l'eau dans la nature est ensuite enchâsser dans l'histoire de Gouttelette et sert de fond à la compréhension de ce texte narratif. Le livre du maître propose des activités supplémentaires suite à la reformulation du texte, par exemple une théâtralisation, la production d'une émission de radio ou d'un petit livret ou la fabrication d'un album. Avec cette histoire nous sommes alors pleinement dans le travail linguistique de compréhension de texte, de reformulation, de socialisation de la langue et d'exercices de comparaison. Le tableau qui invite les écoliers à y placer les diminutifs signalés en italique dans le texte et d'observer la construction est complété dans le Portfolio du fichier par d'autres exercices faisant référence aux diminutifs et aux augmentatifs.

Le « Pont 9 » appelle aussi à un travail de comparaison. Dans ce cas là de graphique et de phonétique car la forme « ch » en début du mot en portugais correspond à « ll » en espagnol mais est traduite de diverses manières dans les autres langues, souvent par « pl », « cl » ou « fl » sauf en italien où nous trouvons à chaque fois un « i » après le « ch », « p » ou « f ».

Le dernier point du fichier « Petite histoire entre nous » renvoie au site web du module pour compléter un tableau qui indique les noms des saisons dans les différentes langues et qui fait remarquer que l'occitan dispose de trois possibilités pour exprimer l'automne (Auton, Davalada, Tardor) et que les expressions qui désignent l'été découlent de deux mots différents en latin: verão, verano, vară viennent de « veranum tempus » et estiu, été et estate sont dérivés de « aestas ».

Ce module présente alors des caractéristiques fortement transdisciplinaires en utilisant différentes langues dans les diverses activités scientifiques et profite dans sa deuxième partie des acquis dans les deux domaines pour renforcer encore l'aspect linguistique. Par contre nous ne trouvons (presque) pas de référence culturelle car le thème choisi « garantit » une certaine « neutralité » de par son caractère scientifique. Bien évidemment cet aspect neutre est surtout valable pour les expériences qui relèvent du domaine de la physique-chimie. Le contexte dans lequel elles sont placées montre par contre déjà certains éléments plutôt européens si nous regardons le moule pour fabriquer des glaçons (doc 2), le congélateur (doc 2) ou les radiateurs (doc 5). Cette connotation européenne est encore plus forte dans la partie linguistique car l'histoire de Goutelette amène le lecteur sur un voyage au-dessus des pays européens de langue romane et le conte de l'ours n'est peut-être pas très compréhensible dans des pays qui ne connaissent pas d'hiver rude.

Dans le prochain sous-chapitre il sera question d'une véritable méthode d'intercompréhension que les auteurs appellent aussi « Eurocompréhension » car elle développe des stratégies pour les trois grandes familles de langues présentes en Europe.

5.2.3 EuroComRom – Les sept tamis

EuroComRom est une méthode qui facilite la compréhension de nouvelles langues romanes sur la base d'une ou plusieurs déjà apprises. La méthode existe aussi pour les langues germaniques (EuroComGerm) et est en cours de développement pour certaines langues slaves. Elle est basée sur le moyen des « sept tamis » ce qui se réfère au filtrage des éléments suivants :

Internationalismes : Ce sont des mots qui existent en pratiquement toutes les langues européennes. Il s'agit d'un répertoire que les langues ont créé ensemble en y contribuant continuellement pendant des siècles. On estime que chaque adulte dispose de à peu près 5000 expressions qui sont reconnaissables dans d'autres langues puisqu'ils ne changent pas beaucoup d'une langue à l'autre.

Exemples : alcool, opera, orchestre, téléphone, télégramme, programme, géographie, bus, café, thé,...

Vocabulaire panroman : implique les environ 500 mots qui proviennent du latin et qui se sont maintenus dans toutes les langues romanes formant ainsi un répertoire commun qui se distingue par exemple du répertoire pangermanique.

Exemples : aider, ami, arbre, battre, boire, bouche, coudre, courir, dire, doux, faire, jouer, jour, loup, lune, lutter, main, ...

Correspondances des phonèmes : Souvent les mots provenant d'une même source se sont développés de manière différente phonétiquement ce qui fait qu'ils ne sont pas reconnaissables du premier coup. En mettant à disposition les correspondances phonétiques la méthode permet aux apprenants de se rendre compte plus facilement des équivalents et d'appliquer la transformation aux mots jusqu-là incompris.

Exemple : La combinaison « it » en français peut se transformer selon les langues en « ch », « tt », « pt », « t » ou conserver la même forme : le mot « nuit » devient ainsi *nit* en catalan, *noite* en portugais, *notte* en italien, *noche* en espagnol et *noapte* en roumain.

Graphies et prononciations : Ce « tamis » montre les diverses solutions de mise à l'écrit d'un son. Là encore chacune des langues a développé au cours des siècles son propre système de transposition graphique donc de lettre ou combinaison de lettres pour signifier un phonème. En mettant en évidence ces différences à l'aide d'un plan systématique EuroCom montre la logique de certaines conventions et souligne les phénomènes qui meritent une attention spéciale de la part de l'étudiant.

Exemple : Les graphies, donc la formes variées de transcrire le « c » : ce, ci, ca, co, cu, ch, ç

Syntaxe panromane : La structure principale des phrases étant identique dans les langues romanes la connaissance d'une de ces langues permet donc de reconnaître des éléments syntaxique (sujet, verbe, objet, article, noms,...) aussi dans une autre à l'aide de leur position. À partir de là, l'isolation des éléments spécifiques de chaque langue est plus facilement possible et demande moins d'effort de compréhension.

Exemple : la structure d'une phrase comme « Pierre est grand. » ou « Sylvie lit le journal. » ou encore « L'enseignante donne le livre à l'élève. » ne change pas d'une langue romane à une autre.

Éléments morpho-syntaxiques : Ces éléments sont les plus fréquents dans un texte et leur reconnaissance est donc particulièrement profitable. Il s'agit des différentes formules pour construire une phrase grammaticalement cohérente, par exemple la façon de conjuguer un verbe ou la construction du comparatif, etc.

Exemple : Le comparatif dans les langues romanes est toujours formé d'un adverbe qui signifie « plus » et l'adjectif. En français et en italien cet adverbe – « plus » et « più » – provient du mot latin « plus » tandis que les versions dans les autres langues – « mas » en espagnol, « mais » en portugais, etc. dérivent du latin « magis ».

Eurofixes : Ce dernier « tamis » consiste en des listes de préfixes et de suffixes qui permettent de comprendre le sens des mots composés en séparant ces premières du radical.

Exemples : bi- comme dans bifocal, bilingue, bisexuel,... signifiant deux ou le double
in-/im- comme dans infusion, imposer, imprimer... avec la signification de dans ou dedans à pas confondre avec

in-/im-/ne- dans impossible, inutile, inactif,... qui indiquent une négation

Cette méthode est décrite en détail dans les livres correspondants⁷³ et cible en premier lieu la compréhension de textes dans une langue inconnue mais elle peut aussi servir à l'acquisition d'une nouvelle langue. Ce deuxième but trouve son écho dans divers exercices et activités mis à disposition des enseignants ainsi que des apprenants qui découvrent tous seuls une autre langue sur internet⁷⁴.

5.3 La didactique intégrée des langues

Cette approche vise à enseigner des langues en s'appuyant sur celle/s que l'apprenant connaît déjà dans un contexte d'apprentissage formel, c'est à dire scolaire ou institutionnel. En fait il s'agit d'une démarche déjà connue et pratiquée depuis une vingtaine d'années comme par exemple dans « L'allemand après l'anglais »⁷⁵. Dans cette démarche on cherche à établir des liens entre une langue maîtrisée par l'étudiant (p.ex. la langue de la scolarisation) et une nouvelle langue à

⁷³ Klein, Horst Günter, Stegmann, Tilbert Dídac (Hrsg.): *EuroComRom – Die sieben Siebe. Romanische Sprachen sofort lernen können*. Shaker Verlag, Aachen 2000

⁷⁴ http://www.eurocom.uni-frankfurt.de/basiskursrom/compact/kurs/text_seite_508.htm consulté le 10-06-2014

⁷⁵ Hufeisen, Britta, Neuner Gerhard: *Le concept du plurilinguisme: Apprentissage d'une langue tertiaire – L'allemand après l'anglais*. Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2004

apprendre (p.ex. une première langue étrangère). Pour l'apprentissage d'une langue ultérieure on pourrait prendre appui sur les deux langues déjà acquises et ainsi de suite. Dans le cadre de cette approche il est aussi possible de se servir d'autres langues « préexistantes » comme les langues d'origine des élèves. Le but est à chaque fois d'aider l'étudiant à comprendre et à apprendre en exploitant les connaissances et les compétences linguistiques acquises préalablement. Anne Feunteyn et Diana-Lee Simon parlent de la « diversité de langues et cultures constitutives du répertoire de chacun (le déjà-là) »⁷⁶ dans la présentation de leur recherche didactique. Malgré les avantages incontestés de cette démarche – expérience positive pour les élèves qui se rendent compte de la valeur de leurs connaissances, élargissement de leur répertoire avec un effort réduit (par rapport à un début à « zéro »), approfondissement de leur savoir métalinguistique, réflexion sur les structures des différentes langues, etc. - les vrais exemples d'activités qui s'en servent sont plutôt rares. Même les 32 activités listées dans le cadre du CARAP sous cette rubrique relèvent souvent plutôt du champs de l'éveil aux langues, de l'intercompréhension ou des approches interculturelles que d'une véritable « didactique intégrée des langues ».

Dans la séquence « Comment s'appellent les Français/es? », par exemple, tirée du manuel « Découvrons le français »⁷⁷ les apprenants sont amenés à classer des prénoms masculins et féminins et des noms de famille et de trouver leurs équivalents dans d'autres langues. Cet exercice qu'on retrouve d'ailleurs dans la version espagnol et dans la version italienne du manuel en question apparaît plutôt comme une première prise de conscience de l'existence de différentes langues, des sources communes ou différentes des noms et de leur signification et il me semble difficile de le classer comme « didactique intégrée ».

Une grande partie des autres matériaux est issue d'une approche très répandue aujourd'hui qui est l'enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère (EMILE)⁷⁸. En Autriche connue sous le nom de CLIL (content and

⁷⁶ Anne Feunteyn et Diana-Lee Simon, « Négociation perceptive et altérité en classe de langues », *Lidil* [En ligne], 39 | 2009, mis en ligne le 13 juillet 2009, consulté le 22 juillet 2014. URL : <http://lidil.revues.org/3126>

⁷⁷ Holzinger et al. (2012): *Découvrons le français. Französisch interlingual*, Lehr- und Arbeitsbuch mit interaktiver CD-ROM. Vienna: Verlag Hölder-Pichler-Tempsky, p.10

⁷⁸ EMILE = premier projet du Conseil de l'Europe dans ce domaine. Pour plus d'informations voir: <http://clil-cd.ecml.at/Portals/24/flashfiles/index3.html> consulté le 15-07-2014

language integrated learning) cette démarche est souvent appliquée dans l'enseignement de l'anglais en Europe de l'ouest.⁷⁹ Les exemples proposées font tous partie du projet « ConBaT + » développé également par le CELV (Centre de langues vivantes à Graz) pour les états membres du Conseil de l'Europe.

5.3.1. ConBat+

Les activités élaborées en anglais, français et espagnol visent non seulement l'intégration d'une langue seconde ou étrangère mais aussi l'éveil au plurilinguisme et au pluriculturalisme dans l'enseignement d'une discipline non-linguistique. Déjà dans la formulation des intentions du projet de:

- développer une compétence plurilingue et pluriculturelle et interculturelle entre les enseignants du primaire et du secondaire et leurs élèves
- donner la capacité aux enseignants de créer des matériaux transversaux de *qualité* en anglais, français et espagnol comme langue seconde (L2), pour les apprenants du primaire et du secondaire
- intégrer des *langues et cultures* présentes en classe dans un certain nombre de matières scolaires⁸⁰

nous ne trouvons pas de référence spécifique à une didactique intégrée des langues.

Par les activités proposées les initiateurs veulent surtout créer des passerelles entre :

- apprenants de langues et utilisateurs de langues ;
- langues « étrangères » et langues des élèves ;
- Langue(s) maternelle(s) et langue officielle de l'école ;
- Contenu et enseignement d'une discipline non linguistique par l'intégration d'une langue étrangère (EMILE) et plurilinguisme.⁸¹

En regardant cette série d'activités de près nous nous rendons compte que la majorité d'entre-elles ciblent l'anglais ; sur les vingt-six activités proposées dix-sept utilisent l'anglais comme langue d'instruction, six le français et trois l'espagnol – elles sont donc majoritairement conçues pour l'apprentissage de l'anglais en tant que langue étrangère. Prenons un exemple :

5.3.1.1. A healthy diet

Les activités proposées autour du thème de l'alimentation apprennent aux élèves les éléments linguistiques en anglais (le vocabulaire nécessaire, des structures de textes,...) et les aident au même temps à construire des savoirs dans la matière

⁷⁹ Dans les divers pays de l'Europe de l'est les écoles bilingues sont beaucoup plus répandues et il va de soi que différentes matières soient enseignées en d'autres langues comme l'allemand, le français,...

⁸⁰ Bernaus, Merce, Furlong, Áine, Jonckheere, Sofie, Kervran, Martine : *Plurilinguisme et pluriculturalisme dans l'enseignement d'une discipline non linguistique*. Conseil de l'Europe, CELV, 2012 p.7

⁸¹ *ibid.* p.9

(nourriture, cuisine, nutrition,...). Dans un deuxième temps on leur demande aussi d'utiliser leur L1 (qui ne correspond pas nécessairement à la langue de la scolarisation !) pour remplir un tableau avec leurs habitudes alimentaires et pour noter la recette de leur plat préféré. Ensuite ils sont appelés à afficher les recettes dans leurs différentes langues sur le mur de la classe et de éventuellement publier un livre de recettes multilingues (on-line ou sur papier).

Cette démarche se prête certainement bien pour souligner le caractère culturel de l'alimentation en discutant des différents ingrédients utilisés, des diverses formes de préparation, de l'importance de certains plats pour des rituels familiaux ou religieux, etc. Elle sert aussi à l'introduction de la notion d'une nourriture « saine » par rapport à certaines habitudes moins souhaitables mais très souvent assez répandues parmi les jeunes (nourriture trop salée ou sucrée, manque de fruits et de légumes, etc.). En ce qui concerne la « didactique intégrée des langues » par contre je ne vois pas vraiment de lien entre les langues déjà connues/acquises par les élèves et l'apprentissage/l'enseignement de l'anglais tel qu'il est postulé pour cette sorte de démarche. Il me semble donc que ces activités seraient mieux placées dans la rubrique « approches interculturelles » car il s'agit plutôt d'un travail sur les différences et les similitudes culturelles et leur expression langagière que d'un travail linguistique transversale entre les diverses langues.

Dans le prochain exemple que je voudrais présenter dans le cadre de ce travail, l'aspect linguistique est plus prononcé mais ne respecte pas non plus complètement – à mon avis – les critères de la didactique intégrée des langues tels qu'ils sont postulés dans l'introduction du CARAP et que j'ai essayé de décrire en début de ce chapitre.

5.3.1.2 Fêtons la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme

Ce module qui comprend des activités pour six groupes d'élèves a été créé par une chercheuse irlandaise, Áine Furlong, pour des apprenants de français en Irlande. Dans la description de ce module nous trouvons sous la référence aux compétences clés – telles que définies dans le *Cadre européen de référence (Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie* – Commission européenne,

2007)⁸² – les indications suivantes pour la « communication en langues étrangères (compétence no.2) » :

- Acquérir une compréhension globale d'un texte difficile en français
- Sensibiliser l'élève à d'autres langues connues ou inconnues de la classe par le biais de textes identiques
- Stimuler la curiosité pour d'autres langues et d'autres locuteurs à l'oral et à l'écrit⁸³

Là encore il s'agit plutôt d'objectifs qui font partie de l'intercompréhension (premier point), de l'éveil aux langues (deuxième point) et d'une approche interculturelle (troisième point). Regardons donc de plus près les différentes tâches :

La première tâche consiste en associant différents articles de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme à des images distribuées aux élèves. Chaque groupe est confronté à un certain nombre d'articles en français et les participants doivent d'abord essayer de faire ce travail individuellement et puis en discuter dans leur groupe pour ensuite présenter leur choix aux autres groupes en donnant également un titre à l'ensemble de leurs articles.

La prochaine tâche utilise le site <http://www.7billionothers.org.fr> comme source de stimulation. Les apprenants sont exposés aux témoignages de différentes personnes qui racontent leur situation dans leur langues diverses. Les interventions sont sous-titrées et il faut choisir le ou les articles de la Déclaration qui correspondent le mieux à ce que les étudiants ont entendu. Dans leurs groupes, ils sont censés ensuite d'établir une liste de mots considérés comme importants et de produire une affiche plurilingue avec ces mots.

Pour la dernière activité les articles déjà connus sont distribués en différentes langues et en ordre mélangé. Des traductions en anglais et en italien sont fournies par les producteurs de cette série d'activités mais les instructions demandent qu'au moins une autre langue présente dans la classe soit utilisée et l'adresse du site www.knowyourrights2008.org est donnée pour faciliter le travail des enseignants. Puis les élèves doivent retrouver le bon ordre des articles dans ces diverses langues et réfléchir aux éléments qui leur permettent d'accomplir cette tâche. Seulement le dernier point relève effectivement de la didactique intégrée des langues, car c'est en comparant les mots **et les structures** que les apprenants arriveront à reconstituer la Déclaration correctement dans les langues proposées. Il leur faudra examiner des

⁸² http://www.cria74.org/cc-education_formation-ttlv.pdf adoptés le 26 septembre 2006 consulté le 25-07-2014

⁸³ Bernaus, Merce, Furlong, Áine, Jonckheere, Sofie, Kervran, Martine : *Plurilinguisme et pluriculturalisme dans l'enseignement d'une discipline non linguistique*. Conseil de l'Europe, CELV, 2012 p.71

éléments comme l'ordre des mots dans la phrase, la formation de la forme négative, l'utilisation de verbes ou des noms, l'origine des mots, etc. Ils auront alors besoin de toutes leurs connaissances morpho-syntactiques, phonétiques, ainsi que lexicales et de structures linguistique de texte pour en tirer les conclusions correctes.

Nous pouvons donc constater que l'approche EMILE et les modules proposés par ConBaT+ incluent des activités d'ordres différents partant du principe que « la culture imprègne le cadre conceptuel » de cette série. Les initiateurs de ces projets sont convaincus que :

Si on encourage activement les répertoires linguistiques des apprenants de la classe , la coexistence des langues, tout comme les influences linguistiques et culturelles apparaîtront naturellement. Ainsi, le plurilinguisme devient un instrument utile au développement des stratégies d'apprentissage des langues, crée une expérience cognitivement enrichissante du contenu disciplinaire et constitue un moyen de donner une reconnaissance aux langues des différents apprenants d'une classe qui restent trop souvent inaudibles et qu'on ne sépare de la réalité vécue des élèves à l'école⁸⁴.

Ce dernier exemple nous montre aussi d'un côté la difficulté de créer des activités qui relèvent d'une didactique intégrée des langues « pure » et nous amène de l'autre côté à penser qu'une telle démarche n'est peut-être pas si souhaitable que ça vu qu'il semble bien plus intéressant (et stimulant ?) pour les élèves d'être confrontés à diverses formes d'approche et d'inclure un contenu disciplinaire non linguistique dans le processus d'enseignement/d'apprentissage d'une langue. Pour mieux arriver à comparer ces différentes démarches j'ajoute une séquence d'activités qui représente – pour moi – de façon exemplaire ce qui pourrait être une « didactique intégrée des langues ».

5.3.2. Quand un égale deux⁸⁵

Cette approche – conçue pour des collégiens qui apprennent l'anglais en tant que première langue étrangère – s'occupe de la difficulté de l'apprentissage et de l'application des deux formes du présent en anglais par rapport au français (difficulté à laquelle des locuteurs d'autres langues sont d'ailleurs aussi confrontés). La démarche présentée passe par une réflexion sur la langue source (dans ce cas le français) et les valeurs exprimées par le présent dans cette langue ainsi que les

⁸⁴ Bernaus, Merce, Furlong, Áine, Jonckheere, Sofie, Kervran, Martine : *Plurilinguisme et pluriculturalisme dans l'enseignement d'une discipline non linguistique*. Conseil de l'Europe, CELV, 2012 p.24

⁸⁵ Line Audin (coord.): (2005). *Enseigner l'anglais de l'école au collège*. Comment aborder les principaux obstacles à l'apprentissage Paris : Hatier, Institut national de recherche pédagogique; <http://carap.ecml.at/tabid/2700/PublicationID/35/Default.aspx> consulté le 25-07-2014

marqueurs utilisés pour ensuite s'interroger sur les valeurs et les marqueurs dans la langue cible (dans ce cas l'anglais). L'auteure, Line Audin, montre qu'une meilleure connaissance des éléments de la langue source

...peut servir de cadre de référence lors de l'apprentissage des moyens dont dispose l'anglais pour exprimer les mêmes valeurs. [...] Mais en même temps il s'agit de montrer que les deux systèmes ont un fonctionnement autonome, et que l'on ne peut donc pas plaquer l'un sur l'autre, ou déduire l'un à partir de l'autre.⁸⁶

Les réflexions déclenchées par le deuxième point de sa remarque devraient mener à faire comprendre aux élèves que tout système de langue est un système de signes que « re-présente » la réalité, la « re-construit » et que « diverses constructions sont possibles »⁸⁷. Il n'y a donc pas de catégorisation universelle mais différents moyens de référence à des événements extralinguistiques.

Les premiers exercices proposés dans le cadre de cette démarche demandent donc aux apprenants de formuler des phrases au présent en français en utilisant des verbes d'action et d'établir un classement avec les différentes valeurs du présent tel qu'ils apparaissent dans ces phrases. Ainsi les élèves se rendront compte du fait que le temps grammatical du présent englobe aussi une valeur passée et future car on peut l'utiliser en français pour exprimer une action

- qui se déroule au moment qu'on parle (Il écrit une lettre à son ami.)
- qui aura lieu dans le futur (Demain je vais à Paris.)
- qui s'est déjà passée (J'arrive tout juste.)
- qui se répète (Ma mère fait ses courses tous les matins.)
- qui est vraie dans le présent, le passé et le futur (La terre tourne autour du soleil.)
- imaginée hors de la réalité (J'imagine que c'est un bon film.)

Ensuite les phrases peuvent être classées dans un tableau selon leur valeur présente, passée ou future. Pour attirer l'attention sur l'importance du contexte il convient de proposer par la suite quelques phrases ambiguës qui rendent l'attribution de la valeur plus difficile comme par exemple : « Il joue du piano. » ce qui peut faire référence à une action actuelle => Il est en train de jouer du piano en ce moment. Ou à une action habituelle, caractéristique => Il sait jouer du piano et le fait régulièrement. En anglais par contre ces deux valeurs mentionnées : actualité ou

⁸⁶ 4_Ididac_les_deux_présents.pdf chapitre VIII p. 176 accessible par : <http://carap.ecml.at/Teachingmaterials/DB/tabid/2700/language/fr-FR/Default.aspx> consulté le 28-07-2014

⁸⁷ ibid.

caractéristique d'un sujet sont exprimées par les deux formes différentes du présent dont dispose cette langue :

caractéristique du sujet	action actuelle
present simple	present continuous (BE + -ing)
He plays the piano.	He is playing the piano.

Tandis qu'en français on est contraint à spécifier d'une autre manière cette différence de valeur : « Il joue du piano. » n'exclut pas explicitement un des deux sens. Il faut donc du contexte (soit juste un mot, par exemple : « maintenant » ou une voire plusieurs phrases pour décrire la situation) pour pouvoir saisir l'idée exacte « derrière » l'énoncé.

Pour compliquer les choses encore plus ces deux formes de présent entraînent aussi deux formes de négation différentes dans la langue cible : le passage par la négation du verbe « to do », c'est à dire « don't » ou « doesn't » selon la personne employée ou bien l'insertion de la particule négative « not ».

caractéristique du sujet	action actuelle
present simple	present continuous (BE + -ing)
He doesn't play the piano.	He's not playing the piano.

Là encore l'enseignant sera amené à donner des explications sur la différence entre la double négation en français et la négation simple en anglais ainsi que sur la position de la particule.

Line Audin insiste pour que ces formes ne servent pas dans un premier temps à la production d'énoncés par les élèves mêmes mais plutôt au repérage et à la compréhension. Elle souligne également la nécessité d'entraînement pour automatiser l'identification de la valeur du présent dans des cas différents pour être capable d'opérer le bon choix et de transférer par la suite ce savoir-faire à la propre production.

Ce n'est donc que lors du dernier exercice proposé qu'on passe à la production. Cet exercice est un travail en binôme où l'un des deux partenaires doit présenter un animal à l'autre à l'aide des phrases qui décrivent des actions caractéristiques ou non de cet animal en choisissant à chaque fois la bonne forme du présent, comme par exemple pour un lapin:

- I run fast.
- I don't eat meat.
- I'm eating leaves.
-

Cette séquence qui se déroulera pendant plusieurs séances donne un bon exemple de comment on peut s'appuyer sur une langue déjà acquise pour construire des connaissances dans une autre langue. En partant de quelque chose de familier (phrases avec des verbes d'action au présent en français), puis initiant une réflexion sur la forme grammaticale et la ou les valeurs associées à cette forme dans la langue connue il est ensuite possible d'expliquer aux apprenants que

le français et l'anglais n'ont pas de fonctionnements parallèles

mais qu'en dissociant la forme de la valeur on peut mettre en place un système d'« échafaudage » qui leur permet de mieux se repérer dans l'autre langue et de passer de la compréhension à la production.

Il ne s'agit donc pas de « pures leçons de grammaire » tel que pourrait imaginer la critique de cette approche mais de l'intégration du contexte qui est forcément imprégné de culture et qui permet au-delà de l'apprentissage des structures et du vocabulaire d'une autre langue aussi une prise de conscience de la perspective de « l'autre » et une meilleure compréhension de l'altérité.

Cette prise de conscience de la diversité et de ses possibilités enrichissantes pour toute personne forment le point central de la dernière démarche que je voudrais présenter ici.

5.4 L'approche interculturelle

Cette démarche met l'accent sur

...des phénomènes relevant d'une ou de plusieurs aire(s) culturelle(s) [...] pour en comprendre d'autres relevant d'une ou plusieurs autres (sic) aire(s) culturelle(s) »⁸⁸.

Evidemment les champs des différences et des similitudes culturelles sont aussi vastes que la terre que nous habitons et mêmes celles qui relèvent du domaine linguistique sont presque interminables (politesse, humour, prise de parole en public, expressions idiomatiques,...). Pour promouvoir une véritable éducation plurilingue et pluriculturelle qui inclut et valorise toutes les langues et cultures présentes dans un groupe d'apprenants il faut les mettre en évidence, travailler leurs subtilités et stimuler un processus de réflexion.

⁸⁸<http://carap.ecml.at/Keyconcepts/Pluralisticapproachestolanguagesandcultures/Interculturalapproach/tabid/2689/language/fr-FR/Default.aspx> consulté le 30-07-2014

Manuela Ferreira Pinto, responsable du département langue française du CIEP⁸⁹, explique dans son « analyse proposée » concernant des exercices pour acquérir des compétences interculturelles en classe de français langue étrangère :

...toute situation de communication est une situation où l'intention des émetteurs et des récepteurs conditionnent la diffusion et l'interprétation du message. C'est dans cette intention et ces représentations que l'élément culturel intervient. Si les objets culturels sont facilement identifiables et aperçus comme différents (gastronomie, architecture, vêtements,...), la part invisible de la culture (valeurs, codes qui organisent ma relation à l'autre, intention de communication,...) reste problématique et génère des malentendus⁹⁰.

Pour illustrer cette opposition entre la partie « visible » et la partie « invisible » des influences culturelles sur la perception et la langue, le professeur Jörg Roche, linguiste à l'université de Munich, utilise le « schéma de l'iceberg »⁹¹. Le sommet de l'iceberg (donc la partie plus petite et visible) consiste en ce que Manuela Ferreira Pinto a appelé les « objets culturels » : musique, dance, alimentation, littérature, théâtre, arts, vêtements,... - donc en gros les rituels ou le folklore – et la conscience de ce folklore comme base de l'identité plus les structures de la langue. Cachée en dessous de la surface de l'eau se trouve la partie plus grande qui englobe les facteurs suivants : les fonctions grammaticales, les pratiques communicatives et leurs concepts. Il nomme surtout : la politesse, les relations avec autrui, le traitement d'animaux, l'éducation, la perspective historique, les valeurs, la perception de soi, la conception d'hygiène, le sens de la justice, le concept de l'ordre, de la vertu, de l'erreur et du péché ainsi que de l'espace et du temps, la logique, l'ingénuité, la gestuelle, etc. Pour Jörg Roche ces facteurs ont une influence spécifique sur :

- la tendance à l'individualisme ou au collectivisme
- le rôle du pouvoir et de l'autorité
- l'acceptation, la tolérance et l'attente de critique
- l'attitude de politesse
- la prestance resp. la suppression d'insécurité
- la façon de voir le rôle d'homme/de femme
- l'importance de la religion
- les concepts d'espace, de temps et de soi

ce qui se manifeste aussi dans le langage même si souvent que de façon implicite. C'est justement cette implication qui rend impossible un transfert direct d'une langue

⁸⁹ Centre International d'Études Pédagogiques à Sèvres

⁹⁰ http://www.eduhi.at/dl/interculturel_exercices.pdf consulté 02-08-2014

⁹¹ cf. Roche, Jörg: *Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik*. A.Francke Verlag, Tübingen, 2013 p. 288

à l'autre. Les exemples de traduction littérale tels que générés par la traduction automatique/informatisée (pensons à certains modes d'emploi, panneaux indicateurs,...) montrent très clairement – et parfois avec un effet comique involontaire – qu'il n'est presque jamais possible de faire abstraction du contexte culturel d'une énonciation quelconque. Pour souligner la relation étroite et indissociable entre langue et culture Jörg Roche parle dans son livre de « Linguakultur » fusionnant/amalgamant ainsi les deux expressions en une seule. Dans l'acquisition des compétences interculturelles il ne s'agit donc pas seulement de la transmission d'informations sur une autre culture car celle-ci peut engendrer des clichés et causer des stéréotypes mais surtout de sensibiliser l'apprenant pour l'altérité et de le préparer à reconnaître, respecter et traiter les différences de manière valorisante. La dissonance cognitive entre les diverses perspectives demande une réflexion sur les propres positions et celles de(s) l'autre(s) sans qu'il y ait la contrainte de dissoudre/résilier l'altérité.

Dans le document cité sous ³⁹ Mme Ferreira Pinto arrive à la même conclusion en se référant à Pierre Bourdieu pour qui la culture est la « capacité de faire des distinctions ». Or cette capacité ne nous permet pas seulement de classer et d'organiser le monde autour pour mieux nous repérer mais aussi de nous positionner par rapport aux autres, satisfaisant ainsi notre besoin d'appartenance ou de distinction. Elle remarque à ce propos :

Ce besoin de classer et ce désir d'appartenance nous poussent à comparer, évaluer et juger. Nous sommes alors dans la généralisation [...] Ce besoin d'appartenance et de distinction explique que même une personne qui a une longue pratique de l'étranger puisse véhiculer des clichés et rester focalisée sur des malentendus.

La compétence interculturelle ne s'acquiert pas dans le voyage mais dans la réflexion analytique de son propre vécu. Le désir d'interculturel s'oppose au désir d'appartenance et la compétence interculturelle est de ce fait une compétence de décentration qui nous permet d'échapper à nos classements. On est alors capable de se décentrer, de se mettre à la place de l'autre, de coopérer, comprendre comment l'Autre perçoit la réalité.⁹²

Cet 'Autre' n'appartient pas nécessairement à une culture « étrangère » mais il y a aussi une évolution culturelle à l'intérieur de chaque culture, parfois marquée par des ruptures. Il suffit de penser aux écarts culturels qui peuvent exister entre les personnes de générations différentes. Les valeurs et les représentations véhiculées par une personne sont certainement en partie « héritées » de générations antérieures mais elles ne sont pourtant ni stables ni figées mais soumises à un processus dynamique de changement.

⁹² *ibid.*

5.4.1 Tous différents – tous égaux

Pour promouvoir l'approche interculturelle en 1994-95 le Conseil de l'Europe a fait élaborer par un groupe international de huit formateurs, chercheurs et rédacteurs un Kit pédagogique qui offre aux enseignants mais aussi à d'autres responsables de formation des matériaux et des aides pour

... mobiliser tous les secteurs de la société vers les objectifs positifs de la tolérance, de l'égalité, de la dignité, des droits de l'homme et de la démocratie, et de donner une impulsion pour les années à venir. De tels objectifs ne peuvent être « atteints » ; ce sont plutôt des processus permanents qui exigent l'engagement de tous⁹³.

Le Kit comporte deux parties : La première présente de façon générale la situation actuelle en Europe et les développements historiques qui y ont mené et expose les raisons pour et les bases d'une éducation interculturelle. La deuxième partie met à disposition des animateurs une série d'activités qui peuvent être employées en groupe tout en les adaptant au besoins spécifiques des participants (classe d'âge, taille du groupe,...). Les objectifs précisés étaient donc de promouvoir:

- Des méthodes pour apprendre à connaître la différence et la discrimination et pour en faire l'expérience ;
- une compréhension nouvelle ou différente de la société ;
- une quête et un engagement en faveur de l'égalité de tous les citoyens ;
- des indices et des orientations en faveur de l'action et du changement⁹⁴.

Dans l'introduction l'équipe de production du Kit prend soin d'exposer très clairement les buts et les possibilités offerts par les matériaux mais met les enseignants aussi en garde contre des éventuelles situations conflictuelles proposant également des conseils pour les gérer.

Les quarante-cinq activités contenues dans l' « Education Pack » sont attribuées à quatre catégories :

G : pour créer une bonne ambiance dans le groupe, développer les compétences de communication et de dynamique de groupe

I : pour mettre en évidence les images que nous avons d'autres personnes et d'autres cultures et y réfléchir

M : pour explorer des mécanismes sociaux, culturels, économiques ou pédagogiques à l'aide de situations spécifiques

A : pour inspirer les apprenants à agir, à adopter un comportement susceptible de provoquer des changements positifs dans notre société

⁹³ http://www.eyeb.coe.int/edupack/fr_00.html consulté le 04-08-2014

⁹⁴ *ibid.*

À cette catégorisation correspond un processus pédagogique progressif et des niveaux 1 à 4 pour indiquer

le niveau général de compréhension, les aptitudes à la discussion et les aptitudes requises pour y prendre part⁹⁵.

Ensuite la description de chaque activité est divisée dans les sections suivantes pour l'animateur :

- Thèmes abordés
- Objectifs de l'activité
- Durée
- Taille du groupe
- Préparation
- Instructions
- Compte rendu et évaluation
- Conseils pour l'animateur
- Suggestions de suivi

Essayons maintenant d'analyser une de ces activités :

5.4.1.1 Contes et légendes du monde⁹⁶

L'introduction à cette activité qui appartient aux catégories G et I ainsi qu'au niveau 2 (voire les explications au-dessus) explique le choix de la matière de façon suivante :

Les contes sont l'une des formes d'expression les plus intéressantes et les plus significatives d'une culture. Ancrés dans l'histoire, transmis verbalement, les contes véhiculent aussi les principales valeurs culturelles. Cette activité fait appel aux contes pour explorer nos perceptions (et nos préjugés) des différentes cultures.

Les objectifs principaux de la séance, pour laquelle une durée d'une heure à une heure et demie est prévue, sont donc de

- Éveiller la curiosité des participants à propos des contes d'autres cultures et peuples.
- S'attaquer aux stéréotypes et aux préjugés au sujet des valeurs des autres cultures.
- Éveiller la curiosité à l'égard des autres peuples, cultures, musiques et langues.
- Remettre en question les opinions des participants et instaurer une bonne ambiance au sein du groupe

Les instructions prévoient la distribution des quatre contes sans dévoiler leur origine. Les apprenants sont censés de les lire et de deviner leur provenance. Pour faciliter la tâche l'enseignant devrait leur donner un choix de réponses mentionnant des possibles régions du monde (Europe méridionale, Moyen Orient, Amérique du Sud,...). Par groupes de quatre à six personnes les participants devraient ensuite

⁹⁵ http://eycb.coe.int/edupack/fr_17.html consulté le 08-08-2014

⁹⁶ http://eycb.coe.int/edupack/fr_31.html consulté le 08-08-2014

arriver à une proposition commune pour chaque conte en discutant de leurs diverses opinions. Dans la présentation suivante chaque groupe sera amené à annoncer son choix et à exposer ses raisons ce qui suscitera probablement une discussion entre les différents groupes et fera ressortir les éléments clés et leur interprétation.

Dans le premier conte – *Le sanglier aveugle* – peu d'éléments permettent une localisation géographique mais les mots « brousse » dans la première ligne et aussi la double mention d'une « brindille sèche » indiquent la savane donc l'Afrique comme possible lieu du déroulement de l'histoire. Cette impression est renforcée par la morale du conte qui transpose le comportement des animaux au comportement humain un peu comme dans les fables européennes ou dans le livre du « Physiologos ». Ce mot grec (orig. φυσιολόγος⁹⁷) désigne un bestiaire chrétien du II^e ou IV^e siècle après J.-C. Il s'agit d'un traité de l'histoire naturelle qui décrit le comportement des bêtes et des oiseaux ainsi que les propriétés de certaines plantes et pierres. L'auteur inconnu donne aussi des interprétations moralisatrices à la fin de chaque chapitre. L'original grec, aujourd'hui perdu, a été traduit en nombreuses langues entre autre au V^es. en guèze (= éthiopien ancien ou classique).

Le deuxième conte proposé – *Le Conte de W.X. qui pêchait des poissons pour sa belle-mère dans le froid de l'hiver* – rappelle à première vue l'histoire de « Cendrillon » avec la belle-mère qui maltraite le protagoniste. Mais premièrement il ne s'agit pas d'une fille : « W.X. était un homme », par ces mots débute le conte et deuxièmement les initiales « W.X. » ainsi que du nom de la belle-mère « Z. » indiquent plutôt une provenance chinoise. C'est dans cette langue que les noms commençant par ces lettres sont les plus fréquents tandis que dans les langues européennes, africaines ou indigènes ils sont assez rares. Mais comme le type de texte « conte » essaie toujours de véhiculer des messages valables pour toute une société il utilise des « décors mobiles et universels » donc pas de rivière spécifique mais « la rivière » et des noms courants, typiques. La conclusion qu'il s'agisse du chinois est donc vraisemblable. Contrairement à « Cendrillon » il n'y a pas non plus d'intervention d'une fée, même si on peut considérer la solution comme « miraculeuse » car c'est la chaleur des larmes de W.X. qui fait fondre la glace. Dans ce passage nous sommes probablement confrontés à une erreur de traduction, car la

⁹⁷ <http://de.wikipedia.org/wiki/Physiologus> consulté le 09-08-2014

version française dit : « ... un trou se forma sur la surface glacée... » et plus loin « ... deux poissons jaillirent du trou et tombèrent sur la glace ». La préposition « sur » en français indique qu'il n'y a pas eu de pénétration de la surface glacée mais qu'un creux s'est formé dans la couche de glace apparemment assez épaisse. Ceci est en contradiction avec la suite de l'histoire car le fait que les poissons puissent jaillir donc sortir par ce trou veut dire que la glace avait été « perforée » par les larmes. La préposition correcte aurait donc du être « dans », autre indice d'une origine chinoise possible car en chinois il n'existe qu'une seule préposition « *zai* »⁹⁸ pour les deux expressions françaises. La phrase suivante « Ils étaient venus à la vie... » semble une transmission direct de l'anglais « They came to life » dans le sens de « faire revivre » ou « s'animer ». L'attitude du fils, de rester gentil et prévenant vis-à-vis de ses parents malgré le fait qu'ils ne lui témoignent que du mépris semble bien une caractéristique qu'on attribuera à la « politesse asiatique ». Immortalisé en Autriche par l'opérette de Johann Strauss fils « Das Land des Lächelns » (= Le pays du sourire, trad. AK), cet image du « sourire constant » correspond bien au stéréotype évoqué dans ce conte. L'arrière-plan culturel de « perdre la face » en montrant des émotions négatives même si celles-ci sont ressenties est implicite dans cette conduite. L'action de pleurer a d'ailleurs lieu dans la solitude, à l'extérieur dans le froid de l'hiver et prend un tournant positif car elle mène à la solution du problème. Dans la version originale du conte on parle du « résultat du sens du devoir », une habitude très appréciée et très importante dans la société chinoise.

Le prochain conte – *Les pigeons et le filet du chasseur* – est plus difficile à classer, car les animaux en question, pigeons et une souris existent presque partout dans le monde. Il en est de même pour l'arbre mentionné puisqu'il y a beaucoup de types de chêne différents répartis en Amérique Centrale et du Nord, en Europe, en Asie, en Australie et en Afrique du Nord. Le type de graine n'est pas spécifié, la référence aux « graines » n'aide donc pas à déchiffrer l'origine du conte. La technique de chasse – par filets – est encore pratiquée occasionnellement en France en vallée d'Ouzom et dans les Pyrénées par exemple. Mentionnée dans des descriptions du XVII^e et du XVIII^e siècle dans beaucoup de régions et de pays, elle est aujourd'hui en voie de disparition⁹⁹.

⁹⁸ Du Zhengming: *Chinese language*. China Intercontinental Press, Beijing, 2011

⁹⁹ http://www.feretsavoirfaire.org/spip.php?article124&artsuite=0#sommaire_5 consulté le 10-08-2014

L'histoire qui devrait mettre en garde contre les actions irréfléchies causées par la démesure rappelle cette notion (ὕβρις) de la religion grecque antique qui ne connaissait pas la notion du péché mais du désir de l'homme de vouloir plus que la part qui lui revient selon l'attribution par le destin. Dans la littérature grecque ancienne ce défaut est surtout attribué aux jeunes¹⁰⁰ ce qui correspond bien au conte car c'est un « petit » qui attire l'attention des autres vers les graines qui jonchent le sol tandis qu'un « vieux pigeon très sage » appelle à la prudence. Personne ne l'écoute, au contraire, les autres pigeons ignorent son appel et commencent à « festoyer ». Mais quand ils se voient pris dans le filet du chasseur à la fin de leur festin ils l'appellent au secours et il leur donne des instructions pour se sauver. En fait il leur apprend qu'il ne faut pas paniquer mais coopérer pour arriver à s'envoler ensemble avec le filet. La solution finale du problème – la libération du filet par une amie du vieux pigeon, qui est une souris qui arrive à ronger les mailles – élargit encore cet aspect de nécessité de coopération, dans ce cas entre petits ressortissants d'espèces diverses pour se défendre contre un ennemi majeur. Cette fin du conte n'a pourtant plus rien d'une histoire grecque mais renvoie plutôt à des cultures où le conseil des anciens obtient quand même gain de cause à la fin comme dans certaines régions d'Asie.

Dans le dernier conte – *Comment le lièvre se retrouva avec une petite queue* – nous rencontrons le renard rusé, personnage très connu en Europe qui figure déjà dans le « Roman du Renart », une collection de récits en vers octosyllabiques qui date du Moyen Âge, ainsi que son ennemi éternel, le loup, souvent appelé « Ysengrin », ce qui signifie en ancien néerlandais « féroce comme le fer » ou « casque de fer » et qui est toujours dupé par le premier. Puis le lièvre, qui porte le nom de « Couart » dans le « Roman de Renart » ce qui nous rappelle tout de suite le mot « couardise » en français, car il prend souvent la fuite comme dans notre conte. L'origine de ces histoires animalières est d'ailleurs encore plus ancienne car la personnification des vertus et/ou des vices humains par des animaux se trouve aussi dans le Pañachantra, un livre de contes indiens originalement écrit en Sanskrit et parvenu en Europe grâce à diverses traductions arabo-persanes, ainsi que dans les fables d'Ésope, auteur grec du VII^e ou VI^e siècle avant J.-C. et celles du fabuliste latin Phèdre (première moitié du I^{er} siècle après J.-C.). Les plus connues aujourd'hui, car

¹⁰⁰ dialogue entre Socrate et Alcibiade dans *Le Banquet* de Platon
http://fr.wikipedia.org/wiki/Alcibiade#cite_ref-52

aussi traitées dans le cadre scolaire dans beaucoup de pays, sont les Fables de La Fontaine et la collection des contes des frères Grimm. Notre conte se range donc très bien dans cette tradition : le renard rusé qui dupe le loup et le lièvre et arrive à la fin même à blâmer le lièvre qui « paye » pour la malice du renard avec la perte de sa queue. Qu'il provienne de Slovénie comme nous dévoile la version intégrale est difficile à déceler, la seule indication qui pourrait pourtant aussi être valable pour d'autres pays de la région est la récompense prévue par le loup : le pot de miel. Celui-ci apparaît aussi dans d'autres contes mais généralement associé au personnage de l'ours. En Slovénie l'apiculture joue un rôle important depuis le VIII^e siècle. C'est à partir de cette époque qu'on utilisait des troncs d'arbre creux pour cultiver les abeilles, ce ne fut qu'à partir du XV^e s. que la construction de ruches commença et la production de miel attint une dimension considérable. Johann Weikhard Valvasor¹⁰¹ raconte dans son œuvre plus important : « La Gloire du Duché de Carniole (titre original : Die Ehre dess Hertzogthums Craine) », publié en 1689 en 15 tomes, totalisant 3532 pages et comprenant 528 illustrations et 24 annexes, que déjà au milieu du XVII^e s. cette région exportait « plusieurs quintaux¹⁰² de miel » dans la région du Salzbourg (aujourd'hui en Autriche).

Ainsi, après-coup, la mention du miel s'avère-t-elle caractéristique pour le pays d'origine de ce conte ? Est-ce que effectivement les contes véhiculent-ils des valeurs typiques pour une société tel que le réclament les auteurs du Kit pédagogique qui ont choisi cette activité ? En fait, ces textes qui ont souvent fait le tour du monde, comme j'ai essayé de le démontrer surtout à l'aide du dernier, transmettent principalement des qualités et des attitudes humaines assez universelles (malice, couardise, prétention, pédanterie, gentillesse, amour, serviabilité,...) donc non liées à une « culture » mais à l'individu. Les éléments « culturels » que nous arrivons à discerner aujourd'hui dans certains d'entre eux sont souvent des ajouts ou des changements que ces récits ont subis au cours de leurs voyages. Ces changements concernent dans beaucoup de cas la fin de l'histoire et/ou la morale. L'animateur de l'activité est averti de la possible existence de différentes versions dans les « conseils ». Pascal Banon-Shirman et Chaké Makardidjian remarquent dans leur article *Les ateliers d'écriture et de lecture, lieux d'interactions socioculturelles et de créativité en langue* à propos des contes que :

¹⁰¹ aussi: Janez Vajkard Valvasor (1641 – 1693) : historien, géographe, naturaliste, homme érudit slovène de noblesse autrichienne (seigneur de Wagensperg et Liechtenberg)

¹⁰² un quintal = 100 kg

L'univers diégétique intègre la notion du merveilleux et de la magie ; mais ce qui est magique dans une culture ne l'est pas nécessairement dans une autre ; nombre de cultures assimilent dans leur environnement familier des actes surnaturels ou une lecture animiste du monde. Les fées et les sorcières ne sont pas nécessairement en opposition par exemple et tout ce qui touche à la conception du bien et du mal ne s'inscrit pas obligatoirement dans une vision judéo-chrétienne¹⁰³.

Ceci ne veut pas dire que ce travail ne puisse pas atteindre ses objectifs tels que ceux énumérés plus haut. Mais au lieu de mettre l'accent uniquement sur les différences cette activité se prête encore mieux – à mon avis – à souligner les similitudes entre les hommes et les femmes des diverses contrées et à faire en plus un travail linguistique en comparant les versions en différentes langues voire les diverses traductions. Bien évidemment, pour rendre cette action encore plus intéressante il serait bien, tel que proposé dans les « suggestions de suivi », d'inclure des contes apportés par les participants surtout s'il s'agit d'un groupe multiculturel.

Dans le document susmentionné de Manuela Ferreira Pinto, elle inclut un exercice qui devrait apprendre au participants à analyser des situations culturellement marquées. Elle leur donne à cet effet une liste de significations en leur demandant d'attribuer à chacune une ou plusieurs situations de communication ainsi que le profil des interlocuteurs. La liste comporte les significations suivantes :

Se saluer

Exprimer un accord

Exprimer un désaccord

Inviter quelqu'un

Refuser une invitation

Dire oui

Dire non

Réconforter

Exprimer la gêne

Exprimer la surprise

Exprimer la colère

À quelle distance se trouvent vos interlocuteurs pour dialoguer

¹⁰³ Banon-Sshirman, Pascale, Makardidjian, Chaké : *Les ateliers d'écriture et de lecture, lieux d'interactions socioculturelles et de créativité en langue* dans Gohard-Radenkovic, Aline : *Plurilinguisme, interculturalité et didactique des langues étrangères dans un contexte bilingue*. Peter Lang SA, Berne 2008

Dans son « analyse proposée » elle évoque des études qui montrent que « 80% des messages passent par composantes non verbales ». Ces codes peuvent être aussi différents que les codes linguistiques et sont donc souvent source de malentendus car ce que nous considérons comme normal et universel dans notre comportement est dans la majorité des cas le « résultat d'un processus historique ancestral » et peut être perçu comme surprenant voire choquant par quelqu'un qui n'a pas été socialisé de la même façon. La prochaine activité aborde le dernier point de la liste ci-dessus – à savoir la distance entre deux ou plusieurs interlocuteurs – mais premièrement son expression non physique sinon linguistique (création verbale de distance) et ensuite aussi celle mesurable en centimètres.

5.4.1.2 Aimez-vous le vouvoiement ?¹⁰⁴

Cette activité provient du site « Voyages en français » créé par l'Institut Français de Madrid et le Conseil régional d'Aquitaine. Il propose un voyage imaginaire en France aux apprenants de français langue étrangère pour approfondir leur connaissances de langue et de culture. Le site est divisé en quatre parties : Itinéraires, Miroirs, Pratiques et Jeunes nomades. Pour chacune de ces sections existent des fiches pédagogiques élèves mais aussi des fiches professeurs. Elles sont classés selon différents critères : par niveaux (en accord avec le Cadre européen de référence A1 – B1), au fil de l'itinéraire et en tant que ressources complémentaires.

Dans la partie « itinéraire » on trouve dix unités sur les différentes zones de l'Aquitaine. Chaque unité comporte une enquête avec des questions sur la zone, une rencontre (vidéo d'un entretien avec un habitant) et une situation (par exemple une promenade dans la ville). La partie « Pratique » propose une introduction à la région et devrait en fait être consultée en premier pour bien réussir la partie « Itinéraire ». La section « Jeunes nomades » offre pleins d'exercices d'écoute et des enquêtes pour vérifier la compréhension. C'est une partie très ludique destinée aux enfants plus jeunes. Dans toutes les sections il est possible de laisser des commentaires et/ou de s'échanger avec d'autres participants. La partie dont est tirée l'activité que je voudrais présenter ici, s'appelle « Adoptez une démarche interculturelle » et figure dans la section « Miroirs ». Dans cette section les différentes thématiques sont traitées par des articles en diverses langues. Les apprenants peuvent ainsi comparer

¹⁰⁴ http://voyagesenfrancais.fr/IMG/pdf/b1_voyages_en_francais_miroirs_vouvoiement.pdf; Vivre en Aquitaine - Institut Français de Madrid - Conseil régional d'Aquitaine consulté le 10-08-2014

les différentes réalités décrites mais ils sont appelés en même temps à rajouter « leur » réalité ou à inclure d'autres éléments qu'ils connaissent.

L'activité commence par la présentation d'une situation assez courante, celle d'une rencontre entre une personne étrangère (l'apprenant) et un père avec son fils. Se pose alors la question s'il faut les vouvoyer, tutoyer, s'adresser différemment à l'un et à l'autre ou éviter de dire « tu » ou « vous ». Il y a la possibilité de cocher autant de cases qu'on veut et quand on clique sur « valider » on trouve qu'en effet toutes les réponses sont justes avec des explications. À partir de là, une fiche pédagogique étudiant est proposée sur laquelle sont notées des réponses à la question « Aimez-vous le vouvoiement ? » posée dans un forum sur internet. À l'aide de ces témoignages les apprenants sont appelés à déduire une règle générale pour l'utilisation du « tu » et du « vous » en France en complétant un tableau dans lequel il faut inscrire à qui on s'adresse en tutoyant, à qui en vouvoyant et pourquoi. Ensuite ils sont amenés à faire la même chose pour les variantes possibles en français et à la fin on leur demande de procéder de la même manière pour leur langue d'origine. Sur les six extraits choisis cinq personnes se prononcent en faveur du vouvoiement. Les raisons mentionnées le plus souvent sont le respect et la distance qu'on peut signaler à son interlocuteur tandis que le tutoiement représente pour la plupart des participants un signe de familiarité, d'intimité ou d'entente. Le « tu » est donc « réservé » aux membres de famille et aux amis proches. Ces participants critiquent aussi le « tutoiement obligatoire au bureau » et l'excès de familiarité exprimé de cette manière par exemple dans l'enseignement. Il n'y a qu'un commentaire répondant par la négative à la question, prônant le principe du « you » anglais par commodité mais aussi parce que l'auteur trouve que « le vouvoiement a souvent un côté un peu trop condescendant ». Cette perspective nous fait comprendre que la façon de s'adresser à quelqu'un peut être perçue différemment selon l'âge des personnes concernées, leur socialisation, leur histoire, leurs langues et leurs habitudes. Suivant la majorité des positions exprimées on peut discerner une règle générale avec certaines variantes telle que la possibilité de combiner le « vous » avec le prénom de la personne adressée. En analysant cette problématique on observe donc des différences au sein même de ce qui est sensée être une « aire culturelle commune » mais bien évidemment aussi entre aires culturelles et langues différentes. Nous remarquons par exemple qu'il est impossible, grammaticalement, de faire cette

différence entre vouvoiement et tutoiement au pluriel en français car il n'existe que la deuxième personne du pluriel pour s'adresser à des groupes tandis qu'en allemand, en espagnol et en italien cette différence est exprimée en utilisant la deuxième (équivalent du « tu » au singulier) ou la troisième personne (équivalent du « vous ») du pluriel même si l'usage de la troisième personne du pluriel a tendance à disparaître par exemple en Italie des contextes formels. Ces caractéristiques propres à chaque langue peuvent être trouvées avec l'aide des participants connaissant d'autres langues ou venant de divers horizons mais il incombe à l'enseignant de stimuler ce genre d'échange d'informations sur ces subtilités ou bien d'en laisser un mot dans la rubrique « commenter cet article » pour que les utilisateurs seuls du site n'en soient pas privés.

En ce qui concerne la distance physique entre deux interlocuteurs nous trouvons du matériel dans la même section « miroirs » sous le titre : « On se fait la bise ou on se serre la main ? ». Dans l'introduction à cette unité cette question est appelée un « problème corollaire » à la thématique du vouvoiement que je viens d'exposer plus haut. Le premier exercice sur la fiche pédagogique demande aux élèves une réflexion sur leurs propres habitudes de salutation. À l'aide d'un tableau ils doivent réfléchir à qui ils donnent la main et à qui ils font la bise (s'ils la font) et pourquoi. Puis on leur demande de classer les habitudes de leur entourage de la même façon. Ensuite un article leur est proposé qui parle de trois variations possible : serrer la main, faire la bise ou rien (pas de contact corporel). Les deux premières sont décrites comme « intrusion » dans la zone « personnelle » (serrer la main) ou dans la zone « intime » (faire la bise). Les deux zones sont définies par la longueur d'un bras et la longueur de l'avant-bras respectivement. Il y est postulé notamment :

Cette occupation de l'espace, souvent inconsciente, cette présence ou non de contact physique, sont porteuses de sens et varient selon la culture, le milieu et les relations hiérarchiques.¹⁰⁵

Pour confirmer cette observation le troisième point sur la fiche comporte la description des habitudes de salutation en quatre pays : Allemagne, Espagne, Italie et Royaume-Uni. A part la bise et la poignée de main y figure aussi l'accolade comme possible forme de salutation pratiquée surtout entre hommes dans divers pays. D'autres variantes comme par exemple le baisemain encore assez répandu en Autriche ou la révérence (avec ou sans mains jointes) très important au Japon mais

¹⁰⁵ http://voyagesenfrancais.fr/spip.php?article1553&lang=fr#.U_SZx6OTYds consulté le 10-08-2014

aussi dans d'autres pays asiatiques, l'inclination de la tête en posant la main droite sur le cœur souvent pratiquée dans les pays musulmans de la part des hommes vis-à-vis des femmes ne sont pas mentionnées. Il est vrai que le site propose une introduction aux mœurs et coutumes de France pour des apprenants de français mais pour adopter une démarche interculturelle telle que c'est postulé au début de la rubrique « miroirs » il faudrait inclure davantage des formes non européennes.

Par contre et pour conclure ce chapitre je voudrais attirer l'attention du lecteur/de la lectrice sur un article paru sur le site d'ARTE à propos de la bise en France. Car ayant choisi entre « serrer la main » ou « faire la bise », le problème est loin d'être résolu selon les explications de Nikola Obermann. Puisque maintenant se pose la question : combien de bises ?! Après une analyse très profonde de la problématique qui met en avant les différences géographiques ainsi que celles des classes sociales l'auteur propose l'édition d'une « carte de la France de la bise » qui

indiquerait, région par région et classe sociale par classe sociale, le nombre de bises qu'on est censé faire lors de ses déplacements en France ! À mon avis, ce serait aussi utile aux touristes qu'aux autochtones !¹⁰⁶

Avec cette joyeuse image et en vous conseillant vivement la lecture de cet article je voudrais alors conclure cette partie de mon mémoire et passer à un autre type de projets qui essaient d'inclure les parents dans des activités scolaires promouvant le plurilinguisme et l'interculturalité.

¹⁰⁶ http://www.arte.tv/fr/_NODE-Alle----DE/1491746.html consulté le 11-08-2014

6. IPEPI – Implication des parents dans l'éducation plurilingue et interculturelle

Ce projet a été créé suite à la réalisation du CARAP¹⁰⁷ décrit au chapitre 5 par une équipe de chercheurs en tant que projet de médiation également dans le cadre du CELV¹⁰⁸. Le projet cible la diffusion des informations sur les divers projets et activités existantes et les intérêts cognitifs et sociaux des approches plurielles. Il veut contribuer à la déconstruction des préjugés et des stéréotypes qui peuvent exister en relation surtout avec les langues et cultures défavorisées et promouvoir la participation de tous les acteurs sociaux (élèves, parents, familles, enseignants, entourage,...) dans

le développement langagier général, la construction de savoirs sur le monde et la construction d'une culture commune inclusive de la diversité¹⁰⁹.

Nous pouvons remarquer que déjà dans des projets visant uniquement les apprenants scolaires de temps à autre une participation des parents est souhaitée voire requise. Voyons par exemple dans les activités de ConBaT+ la séance « Identidades, familia, muros y lenguas » qui traite de l'identité, de la famille, des mœurs et des langues. Après avoir lu un article sur la vie de l'artiste mexicaine Frida Kahlo et d'avoir discuté sur les différentes identités possibles de cette femme peintre, on demande aux élèves d'établir leur arbre généalogique. Pour la majorité d'entre eux ceci ne sera certainement pas possible sans interroger leurs parents ou au moins un des parents. D'autres exemples de ce type peuvent être observés dans les divers programmes développés tout au long des projets dans le cadre des approches plurielles. Il semble donc légitime de parler d'une implication « indirecte » des parents. Celle-ci vaut certainement aussi pour d'autres domaines scolaires tels que contrôler les devoirs, faire réciter les leçons ou donner des explications supplémentaires. L'accomplissement de ces tâches est presque attendue de façon évidente dans beaucoup de systèmes scolaires, comme en France et aussi en Autriche. La participation active des parents dans la vie scolaire est beaucoup moins répandue et d'ailleurs aussi moins recherchée.

Bien que beaucoup d'enseignants se plaignent que les parents ne viennent pas aux rendez-vous souhaités (en général pour discuter des problèmes qu'ils ont ou qu'ils voient avec un/une élève) quand des parents veulent participer activement dans la vie en classe ils sont souvent confrontés à un refus. Il est intéressant de constater

¹⁰⁷ CARAP – Cadre de référence pour les approches plurielles

¹⁰⁸ CELV – Centre des langues vivantes à Graz, Autriche

¹⁰⁹ <http://parents.ecml.at/fr-fr/Projet/R%C3%A9sum%C3%A9> consulté le 11-08-2014

que les arguments mis en avant par les enseignants sont presque les mêmes que ceux avancés par les parents qui se prononcent contre une présence des parents à l'école. Les réponses aux questionnaires distribués auprès des parents et des enseignants en divers pays dans le cadre de la recherche pour ce projet¹¹⁰ montrent que les deux groupes pensent que

- un tel engagement ne sera pas possible parce que les parents n'auraient pas ou trop peu de temps ce qui empêchera un travail avec un effet durable
- cela dérangerait le déroulement des séances et mettrait les élèves en retard par rapport au programme prévu
- les programmes sont déjà surchargés et qu'il ne fallait pas en rajouter

Les enseignants spécifient en plus qu'

- il sera difficile d'intégrer les parents dans le programme car il n'y a pas de « place prévue »
- il n'y aura forcément pas la participation de tous les parents, donc les élèves de ceux qui ne pourront ou ne voudront pas venir seront tristes ou par contre ceux dont les parents viennent seraient gênés (dépendant de l'âge des enfants)

Les parents remarquent que

- ils n'ont pas de formation pédagogique, ils ne savent donc pas comment « enseigner »
- leur enfant n'aimerait pas qu'ils viennent (surtout pour les élèves du secondaire)
- l'école est le domaine des enseignants et qu'ils ne veulent pas s'y mêler

Évidemment les enseignants ne disent pas qu'ils se sentiraient contrôlés par les parents s'ils venaient trop souvent à l'école. La remarque « je ne veux pas que quelqu'un me dise comment il faut faire la classe » montre bien que la réticence des enseignants envers la présence des parents en classe relève parfois quand même de raisons personnelles et non organisationnelles.

En ce qui concerne les parents, ceux-ci mentionnent aussi leur appréhension quand à la participation des personnes parlant d'autres langues, donc essentiellement des parents immigrés, qui ne viendraient pas puisqu'ils auraient peur de ne pas pouvoir se faire comprendre ou parce que ce concept d'implication ne s'accorderait pas avec leur fond culturel.

¹¹⁰ 75 enseignants, 172 parents dans 5 pays (Autriche, France, Italie, Suisse, Espagne) cf. Annexe

Surtout cette dernière énonciation indique la prévalence de stéréotypes tels qu'il est possible de les observer dans des articles de presse, des commentaires ou des blogs sur internet, car comme j'ai essayé de montrer plus haut, la « culture » de participation des parents dans « nos » écoles n'est pas aussi ancienne qu'on pourrait le penser et sa mise en œuvre se heurte encore trop souvent à des obstacles administratifs réels ou fictifs.

Et ceci malgré le fait que entre les experts il y a unanimité sur le principe des effets positifs par une meilleure implication des parents. Des énoncés comme

« Parents are the primary educators of their children » par Charles Deforges professeur émérite de l'université de Exeter, juin 2009, Conférence de l'EPA à Copenhague.

« Parents spoil every statistics on education » par l'ancien président de l'EPA (Association européenne des parents), Johannes Theiner lors de sa présentation au CELV à Graz en avril 2014¹¹¹.

« There is no more need to ask the question whether home-school relations and parental involvement are important for the learning and development of a child : We have clearly proven that this is the case ! » Joyce Epstein à la conférence de ERNAPE en juin 2011.

soulignent l'importance des parents en tant que éducateurs de leurs enfants.

« Primary » indiquant le fait qu'ils sont les premiers dans la chronologie mais aussi ceux qui ont le plus grand impact et qui sont, possiblement, les meilleurs tandis que « spoil » implique une intervention positive ainsi que négative et positionne les parents en tant que facteur incontournable dans toute question éducative. La remarque de Joyce Epstein, professeure à la Johns Hopkins University à Baltimore, se réfère aux résultats de ses recherches pendant trente ans dans ce domaine et l'établissement d'un réseau *National Network of Partnership Schools* pour lequel elle a défini six types d'implication des parents:

- **TYPE 1--PARENTING:** Assist families with parenting and child-rearing skills, understanding child and adolescent development, and setting home conditions that support children as students at each age and grade level. Assist schools in understanding families.
- **TYPE 2--COMMUNICATING:** Communicate with families about school programs and student progress through effective school-to-home and home-to-school communications.
- **TYPE 3--VOLUNTEERING:** Improve recruitment, training, work, and schedules to involve families as volunteers and audiences at the school or in other locations to support students and school programs.
- **TYPE 4--LEARNING AT HOME:** Involve families with their children in learning activities at home, including homework and other curriculum-linked activities and decisions.

¹¹¹ http://parents.ecml.at/Portals/3/Documents/Presentation_Johannes_Theiner.pdf consulté le 12-08-2014

- **TYPE 5--DECISION MAKING:** Include families as participants in school decisions, governance, and advocacy through PTA/PTO, school councils, committees, and other parent organizations.
- **TYPE 6--COLLABORATING WITH THE COMMUNITY:** Coordinate resources and services for families, students, and the school with businesses, agencies, and other groups, and provide services to the community.¹¹²

Ce programme prévoit alors l'inclusion de la famille entière (donc enfants, parents, grands-parents, toute autre personne impliquée dans l'éducation d'un enfant), de tout le personnel scolaire ainsi que la communauté autour (clubs de sport, écoles de musique, Croix -Rouge, scouts, entreprises,...). Il va de soi qu'une coopération aussi vaste peut contribuer énormément à mettre en évidence la diversité comme source d'enrichissement et aider à faire disparaître l'idée qu'il s'agisse d'une menace à la cohésion sociale.

Il apparaît donc clairement qu'une éducation plurilingue et pluriculturelle et surtout une implication de parents parlant une autre langue que celle de l'école et/ou venant d'une autre culture peuvent enrichir le processus de l'approche à la diversité et promouvoir la compréhension et l'acceptation de l'altérité.

Par la suite je vais présenter à titre d'exemple quelques initiatives qui font preuve de la créativité et la bonne volonté des équipes qui les ont développées et mises en œuvre et qui pourront servir de branle à d'autres enseignants, parents et/ou institutions.

6.1 Sac d'histoires

Ce projet fait partie d'une série de mesures prises par la République et le Canton de Genève pour lutter contre l'échec scolaire. Sur sa page d'accueil nous trouvons la déclaration suivante à ce propos:

L'école genevoise inscrit sa mission pédagogique au coeur de la vie des communes et de leurs quartiers. Elle accueille tous les enfants. Le travail de ses équipes enseignantes vise à favoriser l'égalité des chances en matière de réussite scolaire. Pour toutes et tous, quels que soient les parcours personnels, quel que soit le contexte socioculturel, partout dans le canton. En se dotant de directions d'établissement, de conseils d'établissement et de projets d'établissement, l'école entend notamment impliquer tous les acteurs locaux pour que l'intégration des jeunes se poursuive au-delà du temps scolaire. Encourager l'accès à la culture, favoriser la participation à des activités sportives, assurer un cadre de vie décent sont autant d'exemples pour que chacun-e avance dans le respect des différences¹¹³.

Les initiatives s'inscrivent donc dans cette priorité et visent spécialement l'enseignement primaire parce que les responsables sont convaincus que les premiers acquis sont primordiaux pour un parcours scolaire réussi.

¹¹² <http://www.csos.jhu.edu/p2000/sixtypes.htm> consulté le 12-08-2014

¹¹³ http://www.ge.ch/enseignement_primaire/welcome.asp consulté le 12-08-2014

En 2006, le projet *Sac d'histoires* a été créé pour encourager la lecture en plusieurs langues, pour animer les parents à s'intéresser davantage à ce que les enfants lisent à l'école et pour tisser des liens entre école et familles.

Pendant trois ou quatre jours les enfants d'une classe peuvent – à tour de rôle – amener le *Sac d'histoires* à la maison. Ce sac – en fait un sac à dos – contient :

- un livre bilingue pour enfants,
- un CD du livre lu dans plusieurs langues,
- un jeu en lien avec le livre pour toute la famille,
- une surprise en rapport avec le livre,
- et un glossaire de mots-clefs de l'histoire à traduire dans la langue de la famille.

Les élèves écoutent d'abord l'histoire en classe avant de ramener le sac à la maison afin de lire ou de raconter l'histoire en français à leurs parents. Les parents lisent à leur tour l'histoire à l'enfant dans leur langue car en principe chaque élève reçoit le livre bilingue en français et dans sa langue d'origine ou celle parlée dans la famille. Parfois les enseignants d'ELCO (donc des langues et cultures d'origine) viennent dans les classes pour lire les histoires dans d'autres langues et pour faire entendre à tous les élèves les sonorités différentes. Par le CD en huit langues il est possible de répéter cette expérience à la maison avec certaines d'entre elles.

Le jeu permet aux familles de découvrir ensemble d'autres aspects linguistiques et culturels en lien avec le livre de façon ludique. Cette manière d'acquisition de savoirs n'est pas répandue dans toutes les familles et introduit un autre élément important au développement intellectuel d'un enfant.

La surprise, souvent une peluche ou un jouet, vient cachée dans un petit sac pour ne pas être visible au premier coup d'œil. Les enfants sont censés de ne pas dévoiler la nature de la surprise au prochain « receveur » du *Sac d'histoires* mais de garder le secret pour rendre la découverte aussi joyeuse pour le/la suivant-e. Ils apprennent ainsi à respecter la joie de la surprise de l'autre et à contrôler leur propre enthousiasme.

Le glossaire sert à familiariser les enfants avec les mots-clés de l'histoire dans leur version française en les liant à une image correspondante et à demander aux parents de rajouter la version dans leur langue. Ce répertoire multilingue est ensuite présenté en classe et affiché pour que toutes les langues soient valorisées et qu'il puisse y avoir une comparaison découvrant ainsi par exemple des différentes écritures ou des ressemblances lexicales, etc.

Bien évidemment pour qu'un tel projet aboutisse il faut beaucoup de travail de préparation dans lequel on essaie aussi d'impliquer les parents. On leur demande par exemple de bien vouloir assurer des traductions et/ou l'enregistrement de nouvelles histoires sur CD surtout à ceux dont les enfants ont déjà profité du projet. Pour les nouvelles familles il y a une introduction lors de la réunion de rentrée ou bien d'une soirée spéciale et en outre un courrier rédigé dans leur langue leur est adressé pour expliquer les demandes et les attentes vis-à-vis d'eux mais aussi les bénéfices que les enfants peuvent en tirer.

Le projet initial, conçu par des enseignants, a connu divers prolongements et retours entre l'école et les familles. Un *Arbre d'histoire* a été créé sur lequel des photocopies de première de couverture de livres lus à la maison sont affichées pour présenter les histoires aux autres, reconnaître la diversité des langues et favoriser la continuation. Mais la collaboration ne s'est pas arrêtée là: des parents se sont réunis pour préparer du nouveau matériel pour les futurs sacs d'histoires apportant de nouvelles idées de jeux et de bricolage. Ils sont aussi venus pour partager des contes et des légendes de leurs contrées dans leurs langues en lisant des histoires en petits groupes.

Finalement une des histoires a été transformée en spectacle et présentée au grand public en différentes langues avec la participation de tous les élèves qui n'avaient aucun mal à utiliser des langues pour eux étrangères au grand étonnement de leur parents (voir le film à http://www.ge.ch/enseignement_primaire/sacdhistoires/video-pop.asp).

6.2 Photo de classe¹¹⁴

Ce projet dispose d'une documentation excellente sur Internet sous forme d'un film qui a été réalisé par Estelle Fenech et Catherine Portaluppi. Cette vidéo est divisée en sept séances dont chacune était consacrée à une thématique spécifique.

En commençant par une introduction dans laquelle les élèves d'une classe de CE2 (= troisième année scolaire, des enfants ayant à peu près huit ans) présentent le projet et expliquent aux spectateurs qu'il s'agit de la découverte de leurs origines et de leur histoire familiale.

¹¹⁴<http://www.photo-de-classe.org/#/accueil> consulté le 14-08-2014

La deuxième séance est dédiée à mettre ensemble les connaissances dont les enfants disposent déjà sur leurs origines, du ou des pays d'origine de leurs parents et/ou de leurs grands-parents et de la ou des raisons pour la ou lesquelles ils sont venus en France. Ils choisissent et dessinent des drapeaux de différents pays et font une recherche sur la signification des différents symboles et couleurs représentés. Les résultats sont ensuite présentés et enregistrés.

Une recherche approfondie sur l'histoire de leurs familles est le thème de la troisième séance. Cette recherche est conduite en forme d'entretiens avec les parents. La moitié d'entre eux a accepté d'être filmé par leur enfant pendant cette conversation qui a eu lieu ou bien à l'école ou à la maison. Auparavant les élèves avaient élaboré une sorte de fil conducteur pour ces entretiens mais ils étaient libres de « creuser » des questions qui leur semblaient pertinentes. Par le montage du film les réalisatrices ont essayé de se concentrer sur les thèmes travaillés en classe : d'où vient la famille, pourquoi a-t-elle émigrée, s'il y avait la guerre et comment était l'école. Mais il y aussi des passages dans lesquels les parents parlent de leur coutumes comme la maman austro-persane qui explique le rituel du Nouvel An iranien. Il est pourtant possible de regarder les entretiens en entier et de se rendre compte que les enfants découvrent beaucoup de détails sur leurs histoires familiales qu'ils ne connaissaient pas avant. On voit qu'il est parfois difficile pour les parents de raconter certains éléments à leur fils ou à leur fille mais ils semblent tous conscients qu'il s'agit d'une expérience importante pour les enfants et ils essaient de répondre au mieux aux questions posées. Parmi les interviewés on remarque qu'il n'y a qu'une seule maman qui répond dans sa langue quand elle est interrogée par sa fille en français et que toutes les autres personnes parlent bien (même très bien) le français. Vu que certains parents ont refusé de se faire filmer on peut spéculer que leur niveau de maîtrise de la langue de l'école fut la ou au moins une des raisons de leur réticence de se présenter devant la camera.

Pendant la quatrième séance les élèves découvrent les diverses langues parlées par leurs camarades. Chacun/e écrit un mot, une expression ou une phrase dans sa langue de famille sur le tableau et les autres enfants doivent en deviner le sens ce qui donne des discussions très animées sur les possibles significations et déclenche aussi des réflexions sur la structure des langues et les différentes façons de

s'exprimer. A la fin ils s'enseignent mutuellement des chansons typiques et découvrent le texte de l'air *Joyeux anniversaire* en plusieurs langues.

Dans les dernières trois séances les élèves discutent de trois questions essentielles : de l'immigration, du racisme et de ce que veut dire être français. Il est intéressant d'observer que la question de l'immigration pour certains est liée à l'existence sans papier – ils mentionnent le permis de travail et le permis de séjour dont apparemment ils ont entendu parler dans leur famille. Ils ont aussi des connaissances (au moins indirectes) de conflits armés, de réfugiés, de blessés et de morts. A travers un objet de famille qu'ils apportent à l'école et présentent aux autres ils les font découvrir un élément de leur culture familiale en relation avec leur origine.

Le racisme semble une notion difficile à saisir pour des garçons et des filles de huit ans mais en fait ils arrivent à discerner l'essentiel de manière exceptionnelle. Cheryl, une petite fille, dont les parents viennent de la Côte d'Ivoire, le met bien au point : « Le racisme c'est quand on ne regarde pas une autre personne de la même manière qu'on se regarde soi-même. » Les élèves évoquent aussi différentes voies de discrimination telles que les gestes ou les regards mais aussi des manifestations plus extrêmes comme l'esclavage ou l'assassinat. Un débat est mené sur la couleur de la peau et en examinant leur différents teints ils arrivent à la conclusion qu'ils sont en fait tous « métissés ». Ceci est aussi reflété dans les autoportraits dans lesquels les enfants utilisent toutes les nuances de couleurs possibles et imaginables. La façon de se représenter rappelle très souvent les stéréotypes de rôle attribué aux garçons et aux filles. Les premiers forts et sportifs tandis que les dernières plutôt douces, aimant la musique et mettant l'accent sur l'apparence. Dans leurs commentaires ils soulignent ces aspects à plusieurs reprises et font donc preuve de l'influence de la société qui les entoure sur la construction de leur image de soi.

Le dernier thème abordé, la notion « d'être français », déclenche toute une série de réactions. Cela va de « avoir la nationalité française », « être d'origine française » « je me sent français-e », aux symboles de la république tels que « respecter les trois choses : égalité, fraternité et liberté » jusqu'au coq et à chanter la Marseillaise. Les définitions des élèves pour la devise de la France sont également étonnant pour leur âge car l'égalité est pour eux l'absence du racisme puisque tout le monde est égal, la

liberté signifie être toujours libre – les histoires familiale leur ont appris que ceci n'est pas toujours le cas – et fraternité veut dire « être gentil avec les autres » donc des énoncés spontanés, extrêmement clairs et sans ambiguïté.

Voilà donc un très bon exemple pour l'implication des parents d'un côté mais aussi pour un travail approfondi des langues et des cultures présentes dans la classe. Le choix des thèmes relie les histoires des familles à l'éducation aux valeurs démocratiques et encourage la participation dans la vie sociale des communautés.

Pour poursuivre l'initiative et promouvoir sa diffusion un kit pédagogique a été créé qui prévoit des ateliers autour de chacune des séances décrites plus haut. Il y a des ateliers prévus pour « français, langue maternelle » destinés aux élèves de CE2 – CM2 et pour « français, langue étrangère » pour des débutants – niveau A1. Pour chaque atelier l'enseignante a élaboré une fiche pédagogique. La première fiche s'intitule *Géographie de la classe* (en FLM) et indique tout d'abord les domaines et les compétences que les enfants sont censés d'y acquérir. Le premier point étant la maîtrise de la langue française dans laquelle les élèves doivent être rendus capables d'utiliser un vocabulaire adéquat à l'oral comme à l'écrit et de se servir des structures grammaticales appropriées pour la production de textes.

Ensuite elle comporte des propositions pour trois séances. La première est destinée à familiariser les enfants avec la notion d'un arbre généalogique à l'aide d'un exemple fictif et d'établir le vocabulaire nécessaire.

Pour la prochaine séance les enfants ont la tâche de se procurer les informations nécessaires auprès de leurs proches pour pouvoir réaliser un arbre généalogique personnel, c'est à dire avec les noms et – si possible – des photos de leurs membres de famille et de leur ascendance. Pendant cette deuxième séance, sont collés dans les emplacements prévus des photos ou bien des portraits dessinés. L'animateur de l'atelier est averti que cela pourrait poser un problème en cas de situations familiales spécifique par exemple pour les enfants de famille monoparentale, homoparentale ou recomposée qui devront être accompagnés et aidés dans leur tâche. Puis les arbres sont affichés en classe et peuvent être embellis de couleurs. Une photocopie va dans le journal de chaque enfant. Ce journal sert à documenter les différentes phases du projet et le travail effectué par chaque enfant. Il rassemble toutes les fiches remplies au cours des activités et peut être présenté aux parents ou à d'autres

personnes impliquées dans l'éducation des enfants et alors établir en lien entre l'école et la maison.

La troisième séance sert à faire travailler les élèves avec une carte du monde sur laquelle il doivent retrouver le/s pays d'origine de leurs parents, l'endroit où ils sont nés ainsi que les lieux de naissance d'autres membres de la famille. Elle permet de faire suite à une leçon de géographie pendant laquelle on aurait parlé des continents, des océans, des îles, des montagnes, etc. et de coller en plus les photos des diverses personnes aux lieux correspondants. Cette carte fera également partie du *Journal* qui accompagne l'enfant tout au long du projet.

Le second atelier s'occupe des langues de la classe. Exactement comme pour le premier il y a au début une introduction aux domaines concernés et aux compétences à acquérir. La séance qui suit est inspirée du projet *Fleur de langues* que j'ai présenté sous 5.1.3.1 et le relie avec le chapitre quatre du document web décrit plus haut. Des éléments de l'approche *Éveil aux langues* sont donc utilisés et enrichis par des nouvelles activités tout en intégrant les résultats (le questionnaire, la fleur de langue,...) dans le journal qui accompagne les activités.

Sur les pages 3 et 4 de la fiche figurent des définitions des notions discutées en classe lors de cette séance : bi- et plurilingue, langue maternelle, langue seconde et langue étrangère. Pour faciliter l'accès des jeunes apprenants à ces termes qui sont souvent l'objet d'interprétations multiples les explications données sont simples et compréhensibles, adaptées à l'âge des enfants. L'enseignant-e est pourtant invité-e à initier un débat sur ces appellations car par exemple l'énonciation « parler couramment deux langues » peut susciter plein de questions sur les compétences dans une langue, son utilisation et l'évaluation des niveaux.

La fiche pédagogique suivante propose des *Ateliers philo* donc des thèmes à aborder à différents niveaux scolaires pour en discuter avec les enfants. La liste qui s'entend non exhaustive met en avant toute une série de sujets « universels » qui concernent en principe tous les êtres humains. Ce genre de débats apprend aux élèves qu'il n'y a pas de réponse unique et juste mais plusieurs avis qui peuvent coexister sans problème. Il promeut également une culture de discussion avec tous les éléments nécessaires : prise de parole sans interruption possible pour chacun-e qui le souhaite (grâce au passage d'un bâton de parole), respect de l'avis des autres

(contredire mais ne pas se moquer), respect du temps de l'intervention (à l'aide d'un sablier ou d'un chronomètre), ... En fonction de l'âge des apprenants un maître de parole peut être désigné ainsi que des secrétaires qui prennent des notes et contribuent au résumé fait par l'enseignant. Ce résumé trouve sa place dans le cahier de philo qui accompagne les différents débats pour documenter les divers points de vue et de les rendre accessible aussi ultérieurement. Des définitions clés trouvées de manière collaborative peuvent s'afficher dans l'école en tant que devises communes de la classe.

Les quatre séances de l'atelier *Autoportrait* établissent un lien avec les domaines des arts, de l'histoire de l'art, de la littérature et déclenchent une réflexion sur la propre personnalité. En présentant des autoportraits d'artistes connus pendant la première séance l'enseignant-e a la possibilité d'introduire un certain nombre de termes techniques tels que buste, peinture à l'huile, photographie, aspect physique, gamme chromatique, touche, etc. Dans la description des images par les élèves il faut souligner les différentes manières de se représenter selon les époques, les goûts et les intentions. La référence à l'époque peut aussi mener à une réflexion sur la technique de l'autoportrait qui n'a commencé à se répandre qu'avec la production de meilleurs mirrors, outil incontournable avant l'invention de la photographie pour pouvoir réaliser un autoportrait. Lors de la deuxième séance les enfants sont pris en photo pour ensuite entamer la réalisation de leur autoportrait. Ce travail artistique est précédé par des descriptions mutuelles des photos pour encourager la production orale et l'observation détaillée. Au cours des séances trois et quatre on revient justement sur cet exercice de formulation et de structuration des pensées quand on demande aux élèves de se décrire donc de faire une sorte d'autoportrait écrit n'incluant pas seulement leurs traits physiques mais aussi leurs origines, leurs langues, leurs préférences etc. Quelques exemples de description de soi-même par des écrivains leur sont proposés à titre d'inspiration. Dans le webdocumentaire ces autoportraits très touchants sont présentés à la rubrique « pages personnelles ».

Dans l'atelier *Drapeaux* il ne s'agit pas seulement de choisir et de reproduire un drapeau mais d'essayer de trouver le-s lien-s entre les couleurs, les symboles et les formes et l'histoire du pays représenté. Ceci demande un travail de recherche aux élèves ainsi que l'appropriation d'un vocabulaire spécifique. Les résultats leur servent

ensuite pour la production écrite. Dans la rédaction de ces textes ils sont amenés à respecter des consignes telle que la mise en page, la concordance des temps, la cohérence, les règles de grammaire et d'orthographe,... Il s'agit donc d'un travail linguistique à partir de recherches liées à l'Histoire (avec un grand « h ») et aux notions transmises par des symboles ainsi que à l'histoire individuelle représentée par les origines des familles. Pour aider les apprenants dans cette tâche une grille de relecture est établie qui leur permet de vérifier s'ils ont pris en compte les points essentiels et par laquelle l'enseignant-e peut apporter ses commentaires. Ce système sert aussi à valider ensemble la version finale du texte.

La consigne pour l'atelier *Objet de famille* est d'apporter un objet de chez soi et de pré-remplir le questionnaire avec l'aide des parents à la maison. En classe les objets sont présentés pêle-mêle sur une table et les enfants lisent à tour de rôle les réponses aux questions qu'ils ont notées pour leur objet respectif tandis que leur camarades doivent deviner de quel objet il s'agit. Quand tous les objets ont été identifiés les enfants procèdent à la création d'une « carte d'identité » pour leur objet selon un modèle. Ces cartes ainsi que des photos prises de chaque objet peuvent ensuite être utilisées pour des jeux proposés dans la troisième séance.

L'atelier *Photo de famille* prend appui sur le dossier sur la fraternité de *La ligue de l'enseignement* qui:

a un rôle d'animateur de campagne nationale autour de la problématique du racisme. Depuis 1984, elle participe, au sein d'un collectif composé d'associations, de syndicats et de mouvements d'éducation populaire, aux Semaines d'éducation contre le racisme. Dans ce cadre, la Ligue de l'enseignement a lancé sa propre opération, baptisée « Jouons la carte de la fraternité »¹¹⁵.

Ce dossier propose des pratiques pour une lecture collective d'images qui se déroule en trois étapes : exprimer le ressenti, décrire la photo et l'interprétation. Il inclut un glossaire (p.23,24) avec des termes techniques qui servent à l'analyse d'une image photographique (plongée, contre-plongée, grand-angle, hors-champ, ligne de fuite, nombre d'or, contre-jour, etc.).

L'éducateur ou l'éducatrice demande aux enfants d'apporter des photos en relation avec leur histoire familiale. Les photos sont ramassées, une image par enfant est choisie et affichée en grand format ou projetée puis on suit les consignes du dossier de la ligue : montrer la photo pendant 10 sec, faire ensuite noter par les élèves ce qu'ils ont ressenti et ce qu'ils ont vu (au moins un élément) ; mettre ensemble les

¹¹⁵ <http://www.laligue.org/jouons-la-carte-de-la-fraternite-2014/> consulté le 15-08-2014

différents énoncés en les écrivant au tableau ; remonter la photo et vérifier les descriptions ; rajouter les éléments manquants (ceux qui n'ont pas été mentionnés) ; initier l'interprétation – encourager les enfants à expliquer quels aspects ont provoqué ce qu'ils ont ressenti. Cette étape suscite normalement des débats sur les différents effets qu'un élément puisse avoir sur des personnes diverses. Après la confrontation de leurs points de vue et le relèvement des interprétations communes le propriétaire de la photo résoudra « l'enigme » c'est à dire il/elle raconte ce qu'il/elle en sait : qui sont les personnes, quand la photo a été prise, à quelle occasion, où, etc.

La fiche pédagogique prévoit une activité ultérieure qui consiste à recadrer l'image et de créer un hors-champ. Les enfants sont amenés à imaginer ce qui se passe en dehors du cadre de la photo et de le dessiner. Certaines photos donnent des petits indices : ombres, regards, reflets, etc. Mais pour d'autres il faut laisser libre cours à son imagination ce qui n'est pas toujours facile surtout pour ceux qui ont du mal à se repérer dans l'espace.

Le dernier atelier *Interviewer ses parents* reprend les éléments essentiels des entretiens montrés dans le webdocumentaire. Les enfants écoutent les interviews du film et rédigent leur propres questions qu'ils aimeraient poser à leur parents à partir des exemples recensés. Le questionnaire établi couvrira les mêmes domaines que le document web : identité, famille, migration, enfance/adolescence. Les entretiens avec les parents ou grands-parents peuvent avoir lieu à l'école si les personnes concernées acceptent de venir et de répondre aux questions en classe mais aussi bien à la maison. S'il y a la possibilité de les filmer cela deviendra plus une « interview » et donnera un aspect réaliste probablement apprécié par les élèves. Autrement l'entretien peut aussi être conduit en notant les réponses et en apportant le soutien papier à l'école pour ensuite mettre le brouillon au propre avec l'aide de l'instituteur, de l'institutrice corrigeant les fautes d'orthographe et de grammaire.

Ce projet est particulièrement riche en activités qui relient de façon exemplaire de différentes approches à la pluralité des langues et à la diversité des cultures présentes dans une classe. En tirant parti d'activités proposées par d'autres organisations la rédactrice met sur pied un ensemble extraordinaire de séances qui traitent à la fois des origines des élèves, de leurs langues, de leur histoire

personnelle et de la famille tout en promouvant leur compétence en expression orale et écrite dans la langue de la scolarisation. En même temps les enfants sont familiarisés avec les principes fondamentaux d'une future participation active dans la société par le développement d'un esprit critique, leur apprenant à « aiguïser leur œil de citoyen¹¹⁶ » et en leur fournissant également le vocabulaire nécessaire pour argumenter.

6.3 Ballem el joc perdut (Danse le jeu perdu)¹¹⁷

Cette initiative vient d'une école maternelle en Catalogne et essaie d'impliquer les parents dans la vie scolaire à l'aide de jeux dansés et de danses provenant de divers pays. L'équipe d'éducation physique de l'Escola Pia San Antoni a développé cette activité pour « Construir una cultura inclusiva de la diversitat des de l'experiència corporal » avec des objectifs très spécifiques :

Fer coincidir diferents generacions (avis, pares, tiets i nens/nenes) en la recerca de jocs dansats i danses tradicionals de la cultura catalans i d'altres països en diferents llengües i de diferents cultures.

Obrir un espai de convivència entre pares i fills a partir de les danses i jocs dansats

Favorir la participació de pares nous i noves amb diferents cultures i llengües

Oferir als alumnes un espai de joc i convivència intercultural.¹¹⁸

car 17% des familles sont des familles nouvelles et le but des enseignants est de construire et d'animer une « communauté éducative ».

Pour arriver à cette fin une lettre est envoyée à tous les parents les invitant à participer à ce projet en apportant des jeux dansés et/ou des danses de leurs pays à l'école pour qu'ils y soient mis en pratique par tous les participants : élèves, autres parents, grands-parents etc. Une réunion avec les volontaires est organisée afin de s'accorder sur le déroulement et de préparer la séance. La musique pour les danses doit être enregistrée à l'avance dans l'ordre accordé avec les participants et il faut traduire les explications (histoire de la danse ou du jeu, significations des gestes, chorégraphie des pas,...) fournies par les parents. Les enseignants et les parents qui participent s'enseignent mutuellement les pas principaux de leurs danses respectives pour pouvoir servir de modèle aux enfants.

Le jour de la mise en œuvre de l'activité tous les enfants se rassemblent dans la cour avec leurs enseignants et quelques autres parents accompagnateurs. Tout le monde

¹¹⁶ http://www.laligue.org/wp-content/uploads/2013/12/dossier_pedagog.pdf consulté le 16-08-2014

¹¹⁷ <http://parents.ecml.at/Portals/3/Documents/Fiche%20descriptive%20Ballem%20el%20joc%20perdut.pdf> consulté le 30-08-2014

¹¹⁸ <http://www.publicacionsepc.cat/papers40/files/2013/11/El-Projecte-Ballem-Joc-Perdutesum4.0-1.pdf> consulté le 30-08-2014

se met en cercle et écoute les explications données d'abord par le parent présentant la danse ou le jeu dansé dans sa langue et ensuite la traduction en catalan ou en castillan. Par la suite, le lecteur de CD ou autre équipement reproducteur de musique est mis en marche et les élèves essaient de suivre les consignes et de bouger au rythme de la mélodie selon les instructions des membres de l'équipe.

Malgré certaines difficultés surtout liées à la communication :

Dificultat per iniciar una comunicació fluïda per problemes de llengua
Promoure la participació davant les dificultats de comunicació per motius de llengües
Als pares els hi costa donar el primer pas per animar-se a participar¹¹⁹

tous les participants (enfants, parents et enseignants) étaient enthousiasmés, engagés et contents des effets positifs comme résultats du projet, à savoir :

Faciliten la comunicació entre las persones que integren la comunitat educativa
Contribuexen de forma real, al desenvolupament integral dels nostres alumnes
S'ha obert un espai lúdic entre pares i fills dins el marc escolar
S'ha obert un espai que aforeix l'educació inclusive des dels jocs dansats i les danses d'altres cultures
Es genera un clima de confiança i millora els nivells de comunicació entre la comunitat educativa

Ce climat de confiance, mentionné dans la dernière ligne, est un des prérequis indispensables pour favoriser tout apprentissage. Il fait bénéficier toute la communauté en promouvant l'interaction et l'entendement entre les différents acteurs pas seulement entre l'école et la maison de chaque élève mais aussi entre les familles.

¹¹⁹ <http://www.publicacionsepc.cat/papers40/files/2013/11/El-Projecte-Ballem-Joc-Perdutresum4.0-1.pdf>
consulté le 28-08-2014

7. Conclusion

Après avoir exposé tant d'activités, présenté tant de projets – j'étais parfois étonnée moi-même du nombre impressionnant de matériaux et d'outils que j'ai pu trouver pendant mes recherches – je me pose la question décisive : Est-ce que toutes ces activités peuvent-elles contribuer effectivement à rendre nos sociétés plus justes, plus démocratiques, plus ouvertes ? En d'autres mots : Est-ce qu'une éducation plurilingue et interculturelle peut-elle aider à promouvoir la paix dans le monde ?

L'éditorial du dossier pédagogique *Jouons la carte de la fraternité* de la ligue de l'enseignement déclare à ce propos :

Dans la période de crise sociétale que nous traversons, favorisant le repli sur soi, nous sommes témoins depuis des mois de manifestations violentes de rejet de l'autre dans sa différence (quelle qu'elle soit). On a vu resurgir dans les médias l'éternelle figure du bouc émissaire, prenant tantôt le visage de l'homosexuel tantôt celui de l'étranger ou encore du noir ou du rom... Dans ce climat social détérioré où l'exacerbation des individualismes met à mal le « vivre ensemble », il est plus que jamais impératif de travailler avec les enfants et les jeunes sur leurs propres représentations de l'autre, et de remettre à l'ordre du jour des valeurs de tolérance et de respect, qui doivent être *a minima* celles du citoyen responsable. La nécessaire prise de conscience des limites légales posées aujourd'hui au racisme, à l'homophobie et à toute forme de discrimination n'est pas suffisante : c'est bien les consciences qu'il faut éclairer, et dès le plus jeune âge, sur les valeurs humanistes d'enrichissement par l'autre, pour bannir la défiance et la méfiance qui défont notre lien social¹²⁰.

Si nous prenons à cœur le dernier énoncé de ce paragraphe, toute initiative même la plus petite et insignifiante, doit être la bienvenue indépendamment du degré de sa contribution et de son efficacité. Dans ce sens je pense que toutes les activités que j'ai choisies ont le potentiel de déconstruire les idées reçues, les préjugés et les stéréotypes et de contribuer ainsi à la compréhension et à l'acceptation de la diversité.

Bien évidemment il y a des projets qui « restent à la surface » comme l'a formulé Jörg Roche dans sa métaphore de l'iceberg¹²¹. Il se réfère aux activités qui touchent essentiellement à ce qu'il appelle le « folklore » donc la partie visible d'une culture telle que la musique, les vêtements, la nourriture, etc. D'après cette théorie il ne suffit donc pas d'organiser des fêtes à l'école et d'inviter les parents à apporter un plat typique de leur région ou de leur pays d'origine pour qu'ils se sentent acceptés. Non, c'est vrai, cela ne peut être qu'un point de départ, mais il se prête bien en tant que tel, parce que la plupart des femmes se sentent valorisées quand une personne, de plus « étrangère », apprécie leur cuisine, leur demande peut-être la recette du plat.

¹²⁰ http://www.laligue.org/wp-content/uploads/2013/12/dossier_pedagog.pdf

¹²¹ Roche, Jörg: *Fremdspracherwerb Fremdsprachendidaktik*. A.Francke Verlag, Tübingen, 2013 p. 288

C'est ainsi qu'on peut engager des conversations grâce à la traduction d'un autre parent parlant la même langue ou de l'enfant si la personne a du mal à s'exprimer dans la langue de l'école. En plus il est tout à fait possible d'élargir cette rencontre culturelle en demandant aux élèves de préparer toute une table présentant leur pays, avec le drapeau, des photos et des objets typiques qu'ils ont à la maison. Plus les enfants d'une contrée sont nombreux plus riche sera probablement le stand, plus grande sera leur fierté et leur désir de montrer et de faire connaître aux autres.

La même chose est valable pour la musique. À mon avis il ne s'agit pas seulement d'un élément culturel « superficiel, visible », elle transporte aussi des émotions, des attitudes et des vues spécifiques sur le monde propre à chaque culture surtout dans les textes des chansons traditionnelles mais aussi par les mélodies. Qui niera que le *Fado* portugais transmet la notion de « saudade » tellement typique de beaucoup des portugais, traduisible que très imparfaitement par « nostalgie » ? Ou « la » chanson française telle qu'elle est aperçue à l'étranger mais aussi en France ? Ses textes font toujours référence à la situation sociale actuelle même si la critique est parfois cachée derrière une belle façade d'amour ou de sentiments personnels. De plus les programmes musicaux sont aussi propices à l'inclusion des parents. L'activité de danse en Catalogne (décrite au 6.3) montre une participation vive – oui, c'est vrai – surtout des mamans. Mais, là encore il faut le voir comme un début d'établissement de relations entre l'école et la maison, un premier pas de reconnaissance et de valorisation qui doit être suivi par d'autres.

Il est évident que des initiatives telle que *Photo de classe* (décrite en détail sous 6.2) sont beaucoup plus riches et peuvent apporter beaucoup plus aux élèves surtout en termes de savoir et de savoir-faire que d'autres projets qui visent plutôt les attitudes. Ce projet montre en particulier les vastes possibilités de créer des séances intéressantes et profitables pour les enfants tout en insérant des points essentiels du programme « normal » (production écrite, expression orale, utilisation d'un vocabulaire approprié,...) tirant partie d'activités développées ailleurs par d'autres organisations. C'est justement par un tel échange qu'on pourra surmonter un des obstacles toujours mentionnés : le manque de temps. Il est clair que la préparation ainsi que la mise en œuvre d'un tel projet demande énormément de temps et d'énergie à la personne en charge (enseignant-e, éducateur/éducatrice, parent,...) et qu'il est pratiquement impossible de le réaliser tout seul.

Il me semble donc indispensable qu'il y ait d'un côté une meilleure préparation pour les futur-e-s enseignant-e-s aux défis qui les attendent. Les approches plurielles ainsi que la collaboration en équipe pour mettre sur pied de tels projets doivent faire partie de leur formation et être incluses dans la formation continue des personnes ayant déjà terminé leurs études. Il n'est pas difficile aujourd'hui de mettre à la disposition des gens des ressources à travers l'internet mais elles y sont très dispersées. Besoin est – et le CARAP et IPEPI font un premier pas dans cette direction – de rendre les informations et les bonnes pratiques plus facilement accessible en les regroupant dans des bases de données dans lesquelles tout le monde peut aller « piocher ».

Pour que ces projets réussissent, on ne pourra pourtant pas appliquer le principe du « copier – coller ». Il faudra établir un projet d'école dans lequel s'insèrent différentes activités qu'on aura adaptées aux besoins et à la situation spécifique d'un groupe classe. Ce est ainsi que la durabilité et l'efficacité des efforts puisse être garantie.

Dans une étude menée par Charles Desforges en 2003 il dit notamment :

Promoting parental involvement is a whole school/community issue. It must be worked for in a multi-dimensional programme. It will bring an achievement bonus only if the intervention is followed through in the school's development plan for enhanced achievement goals. Basic research in the field offers a clear framework for intervention. In it there is little or no place for programmes of ad-hoc activities, for training which merely makes children biddable or for any intervention which lacks followthrough.

Nor is there any place for bolt-on roles (mentor, homeschool link workers) which threaten to distribute the responsibility for parental involvement and support and weaken its connection to the school's teaching and learning plan¹²².

Desforges insiste sur le fait qu'il faut un plan général dans lequel les principes de base sont inscrits et qu'on peut ensuite « remplir » d'activités coordonnées, car des actions singulières restent éphémères. D'autres études ont montré qu'elles peuvent même avoir un effet contraire renforçant les préjugés existants. En plus il considère que l'implication des parents concerne toute l'école et toute la communauté et n'est pas l'affaire de quelques personnes sinon de tous. Ce que nous amène au besoin de création des réseaux et d'un échange institutionnalisé. Dans ce cadre on pourra garantir la dissémination de nouvelles idées, d'activités déjà testées, d'initiatives en cours et de résultats de recherches plus récentes. Vu la dynamique d'évolution dans nos sociétés il est important que les projets soient accompagnés par des évaluations extérieures et leurs rapports publiés et rendus accessibles aux intéressés pour faciliter une décision d'adopter un projet plutôt qu'un autre.

¹²² Desforges, Charles, Abouchaar, Alberto: The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review. Research Report RR433 p.89

Actuellement on a l'impression qu'il existe un grand nombre de « cercles » qui travaillent dans ce domaine mais qu'ils ne sont pas forcément liés. Ce problème s'accroît quand on prend en considération plusieurs pays. Au niveau européen avec au premier plan le CELV à Graz on fait des efforts constants pour établir des tels réseaux et de promouvoir ainsi la diffusion. Les participants aux ateliers et aux réunions sont censés jouer un rôle de médiateur/médiatrice et continuer à disséminer les informations dans leurs pays. Le succès d'une telle démarche dépend par contre largement des contacts de ces personnes donc de leur position dans les structures nationales, régionales ou locales et de leur degré d'interconnexion. Il est extrêmement difficile d'élaborer des « recettes » universelles pour la diffusion des informations ainsi que pour les initiatives elles-mêmes. L'organisation du système éducatif étant tellement différente d'un pays voire d'une région (Suisse, Allemagne, Autriche,...) à l'autre qu'il incombe aux personnes concernées de trouver et d'utiliser le ou les moyens qui leur semblent les plus propices.

Les chercheurs dans ce domaine en sont bien conscients et V.Castellotti et D.Moore soulignent qu'il s'agit de :

...models for capitalizing on plurality and developing plurilingual and pluricultural repertoires at school to be seen as "tentative proposals which can be taken as suggestions but need adapting to prevailing conditions according to the type of issues and the education systems and pupils concerned. Different environments and publics mean that the appropriate methods and tools for them must be rethought and contextualised"¹²³.

Malgré ces difficultés je pense qu'il n'y a pas d'alternative pacifique à la tentative de transformer nos sociétés multiculturelles – et il n'y a plus de doute qu'elles le sont – en sociétés interculturelles ou tout le monde soit capable et disposé à accepter et à gérer la diversité et à respecter l'altérité.

L'éducation des enfants joue certainement un rôle primordial dans cette transformation et l'abolition du « habitus monolingue » en faveur des approches plurilingues et interculturelles ne semble plus seulement souhaitable mais apparaît comme nécessité. L'absurdité de l'attachement à ce monolinguisme est très bien décrite par Jean-Marie Frisa :

L'école française a des objectifs contradictoires, elle scolarise des enfants bilingues (français-arabe, français-turc, français-romani, etc.) issus de l'immigration et cherche à en faire de bons monolingues.

Parallèlement, elle scolarise des enfants monolingues, et veut en faire des bilingues avec l'enseignement des langues vivantes (anglais, allemand, etc.). Il semble donc important de changer ce regard sur les élèves bilingues, notamment sur les élèves migrants, utilisateurs

¹²³ Castellotti, Véronique, Moore, Danièle: *Capitalising on, activating and developing plurilingual and pluricultural repertoires for better school integration*. Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg, 2010 p. 11

d'une langue première souvent dévalorisée par notre système éducatif. Établir le réseau linguistique des élèves est une manière de mettre en valeurs [sic] des compétences souvent ignorées et délaissées par l'institution scolaire. Une telle démarche permet à l'enseignant d'avoir un autre regard sur ses élèves et sur les richesses de son groupe classe¹²⁴.

Ces richesses comme j'ai essayé de les démontrer ne sont pas uniquement d'ordre linguistique ni culturel mais avant tout individuel. Il va de soi que chaque individu est marqué par son environnement, sa famille et son histoire familiale et personnelle ainsi que ses expériences mais je partage ici l'avis de l'écrivain Amin Maalouf¹²⁵ (d'origine libanais vivant à Paris) qui soutient que chacun-e se forge sa propre identité tout au long de sa vie et qu'elle n'est donc pas « identique » à celle d'une autre personne. Elle est composée d'une multitude d'éléments dont l'appartenance linguistique, ethnique, religieuse, etc. ne sont que quelques composantes parmi beaucoup d'autres. Autant plus que ces facteurs ne sont pas immuables et peuvent changer en fonction des circonstances. Leur interaction au sein d'une même personnalité rend celle-ci unique et reconnaissable entre toutes.

Prenant en compte cette complexité des mécanismes qui forme l'identité d'un individu il paraît clair qu'une approche holistique c'est à dire la valorisation de tous ces éléments est nécessaire pour promouvoir auprès des jeunes l'estime de soi, le goût de l'apprentissage dans l'interaction avec les autres, l'acceptation de la diversité et la capacité de gérer leur propre chemin dans la vie.

¹²⁴ Frisa, Jean-Marie: Cahiers pédagogiques, n°473 - Dossier Enfants d'ailleurs, élèves en France

¹²⁵ cf. Maalouf, Amin: *Les identités meurtrières*. Grasset, Paris, 1999

8. Bibliographie

Abuzahra, Amani: *Kulturelle Identität in einer multikulturellen Gesellschaft*. Passagen Verlag, Wien 2012

Allemann-Ghionda, Christina: *Multiculturalité et éducation en Europe*. Peter Lang AG, Bern, 1994

Bausch Karl-Richard (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Narr, Tübingen, 2004

Bayram, Michael: *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters Ltd., Clevedon, 1997

Bayram, Michael, Morgan, Carol: *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*. Multilingual Matters Ltd., Clevedon, 1994

Bayram, Michael : *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship. Essays and Reflections*. Multilingual Matters, Clevedon, Buffalo, Toronto, 2008

Beaune, Colette: *Naissance de la nation France*. Gallimard, Paris, 1985

Belke, Gerlind: *Mehr Sprache(n) für alle*. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, 2012

Brun, A.: *Recherches historiques sur l'introduction du français dans les provinces du midi*. Édouard Champion, Paris, 1923

Candelier, Michel (Dir.): *Janua Linguarum. La porte des langues*. Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2003

Cenoz, Jasone: *Towards multilingual education*. Multilingual Matters, Bristol, 2009

Cichon, Peter (Hrsg.): *Gelebte Mehrsprachigkeit*. Praesens-Verlag, Wien, 2006

Cichon, Peter (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit als gesellschaftliche Herausforderung*. Praesens-Verlag, Wien, 2001

Coseriu Eugenio: *Einführung in die Allgemeine Sprachwissenschaft*. 2. Aufl., Tübingen, Francke

Dabène, Louise: *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Hachette, Paris, 1994

Gazier, Augustin: *Lettres à Grégoire sur les patois de France*. Slatkine Repr., Genève, 1969

Geertz, Clifford: *The interpretation of cultures*. Hutchinson, London, 1975

Gogolin, Ingrid: *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann, Münster, 1994

Gogolin, Ingrid (Hrsg.): *Pluralität und Bildung*. Leske + Budrich, Opladen, 1998

Gohard-Radenkovic, Aline: *Plurilinguisme, interculturalité et didactique des langues dans un contexte bilingue*. Peter Lang SA, Bern, 2005

Gombos, Georg: *Mit Babylon leben lernen*. Drava Verlag, Klagenfurt, 2007

Gombos, Georg (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit grenzüberschreitend*. Drava-Verlag, Klagenfurt, 2013

Hawkins, Eric: *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge University Press, Cambridge, 1984

Hookoomsing, Vinesh (Hrsg.): *Multiple identities in action*. Lang, Frankfurt/Main, Wien, 2009

Hu, Adelheid, Byram, Michael (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation. Intercultural competence and foreign language learning. Models, empiricism, assessment*. Gunter Narr Verlag, Tübingen, 2009

Hufeisen, Britta, Neuner Gerhard: *Le concept du plurilinguisme: Apprentissage d'une langue tertiaire – L'allemand après l'anglais*. Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2004

Klein, Horst Günter, Stegmann, Tilbert Dídac: *EuroComRom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*. Shaker Verlag, Aachen 2000

Koch, Peter, Oesterreicher, Wulf: *Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld zwischen von Sprachtheorie und Sprachgeschichte* in Romanistisches Jahrbuch 36.1985

Krainz-Dürr, Marlies: *Grenzen überschreiten in Schule und Bildung*. Drava-Verlag, Klagenfurt, 2004

Kremnitz, Georg: *Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit*. Braumüller, Wien, 1994

Kremnitz, Georg: *Sprachen in Gesellschaften*. Braumüller, Wien, 1995

Kremnitz, Georg (Hrsg.): *Histoire sociale des langues de France*. Presses univ. de Rennes, Rennes, 2013

Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Sprachenvielfalt*. Studien-Verlag, Innsbruck, Wien, 2003

Krumm, Hans-Jürgen: *Kinder und ihre Sprachen*. Eviva, Wiener Verl.-Werkstatt für interkulturelles Lernen und Dt. als Fremdsprache, Wien, 2001

Lindenbauer, Petrea, Metzeltin, Michael, Thir, Margit: *Die romanischen Sprachen. Eine einführende Übersicht.* Gottfried Egert Verlag, Wilhelmsfeld, 1995

Löser, Jessica: *Der Umgang mit kultureller und sprachlicher Vielfalt an Schulen.* Brandes & Apsel, Frankfurt/Main, 2010

Luchtenberg, Sigrid: *Interkulturelle kommunikative Kompetenz.* Westdeutscher Verlag, Opladen, 1999

Luchtenberg, Sigrid: *Interkulturelle sprachliche Bildung.* Waxmann, 1995

Ludwig, Ralph: *Tout-Monde: Interkulturalität, Hybridisierung, Kreolisierung.* Lang, Frankfurt/Main, Wien, 2010

Maalouf, Amin: *Les identités meurtrières.* Grasset, Paris, 1999

Mecheril, Paul: *Die Macht der Sprachen.* Waxmann, Münster, 2006

Moore, Danièle, Castellotti Véronique (eds.): *La compétence plurilingue: regards francophones.* Peter Lang, Berne, 2008

Paulin, Catherine: *Multiculturalisme, multilinguisme et milieu urbain.* Presses Univ. de Franche-Comté, Besançon, 2005

Reich, Hans: *Skills and abilities required for teaching in multilingual schools.* Waxmann, Münster, 1998

Roche, Jörg: *Mehrsprachigkeitstheorie.* Narr Francke Attempto Verlag GmbH, Tübingen, 2013

Roche, Jörg: *Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik.* Narr Francke Attempto Verlag GmbH, Tübingen, 2008

Skutnabb-Kangas, Tove: *Bilingualism or not.* Multilingual Matters, Clevedon, 1981

Zarate, Geneviève: *Médiation culturelle et didactique des langues.* Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2003

Sources internet:

Tous les liens mentionnés par la suite ont été vérifié le 12-09-2014. Pour éviter que cette liste ne devienne trop confuse je n'ai donné que l'adresse de la page principal (si possible) d'un site et non pas tous les liens aux divers documents avec lesquels j'ai travaillé. Ceux-ci se trouvent dans la note en bas de page avec la date de la consultation précise.

http://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/09/aih_09_1_006.pdf

<http://www.ecml.at/>

<http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Villers-Cot.jpg>
<http://partages.univ-rennes1.fr/files/partages/Recherche/Recherche%20Droit/Laboratoires/CHD/Membres/Soleil/Villers-Cotterets.pdf>
<http://www.conseil-constitutionnel.fr/conseil-constitutionnel/francais/les-decisions/acces-par-date/decisions-depuis-1959/1999/99-412-dc/decision-n-99-412-dc-du-15-juin-1999.11825.html>
<http://eduscol.education.fr/cid52131/enseignements-de-langue-et-de-culture-d-origine-elco.html>
<http://www.cnrtl.fr/lexicographie/plurilingue>
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/EducPlurInter-Projet_fr.pdf
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf
<http://dastandard.at/1363705642850/Halbsprachige-Kinder-gibt-es-nicht>
<http://carap.ecml.at/>
<http://eduscol.education.fr/cid46536/les-demarches-d-eveil-a-la-diversite-linguistique-et-culturelle-dans-l-enseignement-primaire.html>
http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2004-1/encart45.pdf
<http://www.galanet.eu/>
<http://www.euro-mania.eu>
<http://de.wikipedia.org/wiki/Tee>
<http://lidil.revues.org/3126>
<http://clil-cd.ecml.at/Portals/24/flashfiles/index3.html>
http://www.eduhi.at/dl/interculturel_exercices.pdf
<http://www.eycb.coe.int/edupack/>
<http://de.wikipedia.org/wiki/Physiologus>
http://www.feretsavoirfaire.org/spip.php?article124&artsuite=0#sommaire_5
<http://voyagesenfrancais.fr/>
http://www.arte.tv/fr/ _NODE-Alle----DE/1491746.html
<http://parents.ecml.at/en-us/>
<http://www.csos.jhu.edu/p2000/sixtypes.htm>
http://www.ge.ch/enseignement_primaire/welcome.asp
<http://www.photo-de-classe.org/#/accueil>
<http://www.laligue.org/jouons-la-carte-de-la-fraternite-2014/>

Annexes

Questionnaire parents pour le Projet CELV¹²⁶ « Impliquer les parents dans le développement de l'éducation plurilingue et interculturelle »

Mesdames, Messieurs,

En répondant à ce questionnaire, vous nous aidez à recueillir des témoignages et des idées relatifs à l'inclusion des familles dans les approches pédagogiques destinées à développer l'éducation plurilingue et interculturelle de tous les enfants. Nous vous remercions de votre précieuse contribution.

Pays :

Âges de votre (vos) enfant(s) :

Enfants scolarisés :

- A l'école maternelle (pré-scolaire) :
- A l'école primaire :
- Au collège (secondaire 1) :
- Au lycée (secondaire 2) :

En famille et à la maison :

- Que parlez-vous entre vous ?
- Y a-t-il d'autres langues / dialectes que certains membres de votre famille parlent?
.....
- Y a-t-il d'autres langues / dialectes que certains membres de votre famille comprennent ?
.....

Vos enfants font-ils des activités en-dehors de l'école ?

- cours de langues (quelle(s) langue(s) ?)
- activités culturelles

Où ?
.....

1. Est-ce que vous avez déjà participé ...

- ... à une réunion à l'école présentant l'école
- ... à une réunion présentant le projet de l'école
- ... à une sortie scolaire
- ... à une animation (fête, etc.)
- ... une activité en classe
- ... à une conférence proposée par l'école
- ... autres :

2. A l'école y a-t-il des activités proposées aux parents :

- cours de langue (précisez laquelle)
- ateliers cuisine
- activités de lecture dans plusieurs langues
- premiers secours
- autres :

¹²⁶ Centre Européen pour les Langues Vivantes (Graz, Autriche).

3. Etes-vous favorables à une participation des familles aux activités scolaires ?

oui / non

Pourquoi ?

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

Comment ?

- dans la classe
- hors de la classe
- de façon régulière
- de temps en temps

4. Etes-vous favorables à la découverte des langues et des cultures des familles dans les activités d'enseignement ?

oui / non

Pourquoi ?

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

5. Avez-vous déjà eu l'occasion d'intervenir à l'école ?

oui / non

Si oui :

- **sous quelle(s) forme(s) :**

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

- **dans quelle(s) classe(s)¹²⁷ :**

.....
.....

6. Si vous avez eu l'occasion de participer à des activités scolaires relatives aux langues et aux cultures des familles, avez-vous constaté des bénéfices :

- au niveau de l'éducation interculturelle (compréhension des différences culturelles)
- au niveau de l'apprentissage des langues / de l'éducation plurilingue
- au niveau de l'intégration des élèves / des parents immigrés
- au niveau l'évolution des conceptions
- autres :

¹²⁷ Merci de préciser l'âge des enfants

.....

7. **Parmi les bénéfices que nous voyons, quels sont ceux qui vous paraissent pertinents ?** (merci de cocher le ou les points de vue que vous partagez) :

- favorise l'apprentissage des langues en général
- c'est une voie pour le développement de l'éducation interculturelle, pour faciliter la communication et la compréhension entre personnes de différentes cultures
- améliore l'intégration des élèves et parents immigrés
- améliore l'accueil à l'école des élèves et parents immigrés
- favorise les échanges entre parents
- favorise le dialogue école / familles
- favorise l'estime de soi chez les enfants dont les parents ne parlent pas ou parlent peu la langue de scolarisation
- autres :

.....

8. **Si votre (vos) enfant(s) ont bénéficié d'activités impliquant les parents, quels ont été leurs réactions / sentiments ?**

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

9. **Quels peuvent être selon vous les freins, difficultés de cette éducation aux langues et aux cultures par les parents?**

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

Analyse des questionnaires parents – Autriche

Nombre de questionnaires analysés: 62

Nombre de **familles plurilingues** sur l'ensemble

- dans 21 familles on ne parle que l'allemand
- dans 26 familles on ne parle que l'allemand entre conjoints et parents/enfants mais on mentionne d'autres langues qui soit parlées et/ou comprises dans la famille
- dans 15 familles on parle 2 ou 3 langues entre conjoints et parents/enfants plus d'autres langues qui sont parlées et/ou comprises dans la famille

Les langues parlées ou comprises mentionnées sont:

- plus de 10 fois: anglais
- entre 5 et 10 fois: italien, français
- entre 2 et 4 fois: hongrois, slovaque, russe, serbe-bosniaque-croate, turc, espagnol, tchèque, variantes régionales de l'allemand

Participation des parents à l'école

1. Ont participé à

une réunion à l'école présentant l'école	49
une réunion présentant le projet d'école	45
une sortie scolaire	34
une animation (fête,...)	45
une activité en classe	42
une conférence proposée par l'école	40

2. La réponse à la question 2 – **Y-a-t-il des activités pour parents à l'école ?** – est négative dans les $\frac{3}{4}$ des cas. Dans la plupart des réponses positives des activités sportives sont mentionnées, une seule fois un cours de langue et une soirée « atelier mémoire », ainsi qu'une introduction au premier secours.

3. Sont favorables à une participation des familles aux activités scolaires:

OUI: 54 NON: 6 Sans réponse: 2

Pourquoi oui:

pour mieux connaître les autres enfants, les profs, les autres familles
pour améliorer le dialogue parents – enseignants – élèves
pour éviter des malentendus et/ou résoudre des problèmes qui en résultent
pour promouvoir l'intercompréhension
pour renforcer le partenariat entre enseignants et parents
pour renforcer le sentiment d'appartenance à la communauté scolaire
pour montrer le bon exemple

pourquoi non:

le rôle de l'école est de transmettre le savoir
le temps ne suffit déjà pas pour les tâches principales de l'école, ne pas en rajouter d'autres
ce n'est pas vu d'un bon œil ni des profs ni des enfants

Comment :

Dans la classe	31
Hors de la classe	31
De façon régulière	9

N.B. Même les parents qui se déclarent contre une participation des familles ont coché « hors de la classe », probablement voulant indiquer « hors du temps scolaire » car en Autriche l'école a lieu dans le 90% des cas seulement le matin (entre (8h00 et 13h00) !

4. Êtes-vous favorables à des activités d'enseignement qui portent sur la découverte des langues et des cultures des familles ?

OUI : 46 NON : 5 sans réponse : 11

Oui parce que :

Eviter d'établir/Abolir des barrières entre différentes cultures
 Surmonter la peur de contact avec d'autres langues et cultures
 Enrichissement au lieu de peur
 Vivre l'intégration
 Faciliter l'intégration des enfants immigrés
 Montrer que toutes les cultures sont belles
 Promouvoir la compréhension pour d'autres cultures et d'autres langues
 Promouvoir la diversité, la tolérance
 Eveiller l'intérêt pour d'autres langues et cultures
 Important dans un monde globalisé
 Créer un lien entre les enfants de fond culturel différent
 Apprentissage des langues plus facile à cet âge (N.B. famille avec enfants en primaire)
 Possibilité de glisser un éveil aux cultures et aux langues dans le temps scolaire
 Plus de compréhension mène à plus de respect
 Bon pour l'ambiance en classe
 Fait partie de l'identité – son développement est important

Non parce que :

« Le temps ne suffit déjà pas pour transmettre les compétences prévues ; il faut laisser du temps libre aux enfants pour leurs intérêts personnels »
 « Je passe mon temps à transmettre des savoirs et des savoir-faire que les enfants devraient apprendre à l'école. Il ne faut pas rajouter d'autres tâches. Les enseignants n'y arrivent pas. »
 L'éveil aux cultures ainsi que à la religion doit être privé
 Manque d'égalité – certaines cultures sont favorisées

5. Avez-vous déjà eu l'occasion d'intervenir à l'école

OUI : 53 NON : 9 sans réponse 1

En primaire	39
En sec I	15
En sec II	3

Sous quelle forme :

Participation aux projets (Journée des lettres de l'alphabet, groupe de théâtre,...)
 Accompagnement de sorties (patinage, natation, voyages...)
 Représentant de parents
 Atelier culinaire (gateaux de Noël,...)
 Présentation de l'activité professionnelle
 Réparation de matériel – peindre la salle de classe
 Présentation de comptines en plusieurs langues

6. Si vous avez eu l'occasion de participer à des activités scolaires autour des langues et cultures des familles, avez-vous constaté qu'elles sont utiles :

A l'amélioration de l'apprentissage des langues	19
A l'accueil et à l'inclusion des parents immigrés à l'école	7
Au changement des opinions face à l'immigration	11
A l'accueil et au respect des différences présentes à l'école	11
Autres :	18

N.B. Il n'y a que 19 personnes en tout qui ont répondu à cette question!

7. Parmi les bénéfices que nous voyons, quels sont ceux qui vous paraissent pertinents?

Favorise l'apprentissage des langues en général	18
C'est une voie pour le développement de l'éducation interculturelle, pour faciliter la communication et la compréhension entre personnes de différentes cultures	42
Favorise le dialogue école/parents	36
Favorise les échanges entre familles	21
Favorise l'estime de soi chez les enfants dont les parents ne parlent pas la langue de scolarisation	46
Améliore l'intégration des élèves et parents immigrés	45
Améliore l'accueil à l'école des élèves et parents immigrés	32
Autres: aide à construire des « ponts »	
Sans réponse:	0

8. Réactions des enfants ayant bénéficié d'activités impliquant les parents:

heureux/contents/joye/réaction positive

fierté

en primaire: fiers de la présence de leur parents

en secondaire: gênés

au début sceptiques/hésitants puis enchantés de pouvoir montrer une part de leur vie

élargit la base de communication en famille – on connaît mieux l'environnement de l'enfant

9. Quel freins/difficultés de l'éducation aux langues et cultures par les parents?

- manque de temps/vie professionnelle trop chargée – horaires impossibles ; parents surchargés

- manque de temps pendant l'horaire scolaire

- manque d'intérêt de la part des enseignants mais aussi des parents

- manque de formation des enseignants

- préjugés de tous les côtés : « Parents d'une même langue étrangère restent souvent entre eux »

« Parents immigrés ne viennent que très rarement ; il faudra un effort supplémentaire de la part des parents « autochtones ». »

- manque de respect mutuel

- sentiment de discrimination de la part des enfants dont les parents ne participent pas

- barrière linguistique :

« Surtout les pères des enfants immigrés ne sont pas partants – ils ne parlent pas

suffisamment la langue de l'école, ne souhaitent pas que leurs femmes entrent en contact avec les familles « autochtones ». »

« Tout le monde devrait parler l'allemand, c'est la langue de la scolarisation »

« Quand la majorité des parents sont issus de l'immigration les parents de langue allemande se sentent exclus. »

- manque de bonne volonté de la part des enseignants
- les enfants veulent être « comme les autres », ne souhaitent pas que leur diversité soit exhibé
- manque de volontaires
- manque d'organisation
- manque de tolérance et d'intérêt pour les autres
- manque de motivation
- ignorance, obstacles culturels
- peur de parler devant un groupe – faiblesse de communication
- rassisme
- xenophobie
- peur de perdre son identité/ d'une influence négative : « Rien ne doit sortir de la famille, rien ne doit entrer »
- manque de compétence didactique chez les parents
- sentiment d'infériorité
- obstacles administratifs
- manque de financement

Conclusion :

En ce qui concerne les données sur les langues parlées et/ou comprises dans la famille, il faut faire attention car beaucoup de participants n'ont mentionné que l'allemand, mais la grande majorité des autrichiens parle ou comprend au moins une variante régionale et tous les parents qui ont été à l'école en Autriche depuis les années '70 ont bénéficié des instructions d'anglais LV 1 pendant au moins 5 ans (jusqu'à 12 sont possibles !).

1. et 2. Tous les parents ont déjà participé d'une façon ou d'une autre à des activités à l'école ce qui n'est peut-être pas très étonnant car ce sont en général les mêmes personnes qui participent aux enquêtes et qui s'engagent à l'école!

Le fait qu'il n'y a que très peu d'offre pour les parents à l'école fera sujet d'une analyse plus approfondie de la part de l'association parentale viennoise pour voir s'il y a effectivement un manque réel ou si simplement les informations ne leur parviennent pas.

3. et 4. Une majorité écrasante est favorable à une participation des familles aux activités scolaires. Les avis sur la forme sont pourtant partagés: la moitié veut que cela soit fait en classe, l'autre moitié préfère le temps périscolaire, mais ils sont d'accord sur le fait que cela ne doit se passer que ponctuellement et non pas de façon régulière.

5., 6. et 8. À remarquer : La plupart des parents sont intervenus en primaire (39), un quart (15) en secondaire I et que 5% en secondaire II conforme aux commentaires à la question 8 (réactions des enfants : fier en primaire, gênés ensuite). En ce qui concerne les réponses à la question 6 il n'y a que 19 personnes qui y ont répondues. Est-ce qu'ils n'ont vraiment rien remarqué ou est-ce qu'ils ne sont pas sûrs du lien entre leur intervention et les effets observés ?

7. Tout le monde a répondu à la question, d'un côté probablement grâce au format (c'est toujours plus facile de cocher que d'écrire un commentaire) mais même les personnes qui s'étaient déclarés non favorables à une intervention des parents pour diverses raisons pensent que cela renforcerait le dialogue entre les familles et l'école et/ou entre les familles.

9. Dans les difficultés mentionnées (voir aussi 4.) le problème d'horaire revient très souvent. D'un côté donc le manque de disponibilité de la part des parents qui travaillent à plein temps et d'autre côté le temps limité à l'école lié au fait qu'en Autriche il n'y a que très peu d'écoles qui fonctionnent sur la journée entière. En général l'horaire est de 8h00 à 13h00/13h30 avec un ou deux après-midis pour l'éducation physique ou les arts plastiques à partir du secondaire.

Donc pas de grande surprise par rapport aux analyses des autres pays, quelques particularités dues au système scolaire autrichien. Réaction plutôt positive sur l'ensemble mais beaucoup de scepticisme concernant la bonne volonté et des enseignants et des parents et des doutes sur la formation des profs pour mener à bien de tels activités.

Analyse des questionnaires parents – France

Nombre de questionnaires analysés: 64

Nombre de familles plurilingues sur l'ensemble

- dans 14 familles on ne parle que le français
- dans 54 familles on ne parle que le français entre conjoints et parents/enfants mais on mentionne d'autres langues qui soit parlées et/ou comprises dans la famille
- dans 10 familles on parle 2 ou 3 langues entre conjoints et parents/enfants plus d'autres langues qui sont parlées et/ou comprises dans la famille

Les langues parlées ou comprises mentionnées sont:

- plus de 10 fois: espagnol, anglais
- entre 5 et 10 fois: allemand, italien
- entre 2 et 4 fois: russe, portugais, catalan, provençal, créole
- une fois: japonais, occitan, néerlandais, suédois, thaïlandais, corse, malgache, polonais, latin, ukrainien, patois normand, andalou, niçois, arabe, patois Sône et Loire, grec, verlan

Participation des parents à l'école

2. Ont participé à

une réunion à l'école présentant l'école	59
une réunion présentant le projet d'école	50
une sortie scolaire	59
une animation (fête,...)	61
une activité en classe	49
une conférence proposée par l'école	55
Autres :	22
Animé réunion	1
Catéchisme/ pastorale	3
Association parents d'élèves	1

fêtes caritatives

organisation sorties scolaires

élaboration du projet d'école

rencontre informelle dans l'école

colloques, congrès

formations proposées par l'APEL

rencontres inter-académies

présentation du travail aux enfants

bourse aux livres

forum des métiers

conseil de classe

forum/formation

journée des talents

3. Sont favorables à une participation des familles aux activités scolaires:

OUI: tous

NON: 0

Sans réponse: 1

Pourquoi :

14 : meilleure intégration des familles dans l'école, cohérence/cohésion familles école, cohérence éducative, « abattre le mur entre école et famille », « attention, participation avec l'enseignant pour que celui-ci garde le contrôle, car des parents pleins de bonne volonté prennent des largesses nocives pour les enfants », « mettre en place un continuum pédagogique »

7 : mieux connaître l'environnement des enfants, « pour faire comprendre aux parents la difficulté de la vie ensemble pour les enfants et entre enfants et adultes », « montrer aux parents la réalité d'une classe », « permet aux parents de réaliser le travail et l'implication des enseignants »

7 : meilleure communication parents/enseignants

4 : participer à l'éducation des enfants/avoir une place dans le projet pédagogique de l'établissement/apporter une aide aux enseignants

5 : permettre aux parents de se rencontrer/se connaître

3 : montrer aux enfants l'intérêt des parents pour l'école/que les parents et enseignants travaillent ensemble

2 : ouverture de l'école sur l'extérieur (la vie)

2 : utiliser les compétences/savoir-faire des parents

2 : pour que les parents s'impliquent plus

1 : solidarité avec l'équipe de l'APEL

- remise à niveau

- suivi scolaire

- « dans l'enseignement libre le rapport école7famille est très riche »

- « fierté des enfants de faire connaître l'école aux parents »

- « le parent peut avoir une autre approche et un autre relationnel avec les élèves »

- « pour certaines familles la maîtrise de la langue française est difficile en sus de la langue familiale maternelle ou paternelle afin de comprendre les demandes des activités »

- « partager de nouvelles choses avec les enfants »

- « aider les enfants à grandir ensemble »

Comment :

Dans la classe	31
Hors de la classe	44
Mais durant le temps scolaire	1
De façon régulière	30
De temps en temps	40
Autre	3
Pas dans la classe mais dans l'établissement scolaire	
Toujours avec l'enseignant	
Consultation site web	
Permanence mercredi après-midi	

N.B. un grand nombre de personnes ont coché à la fois « de façon régulière » et « de temps en temps », ce qui rend la lecture des réponses à cette question difficile.

4. Êtes-vous favorables à des activités d'enseignement qui portent sur la découverte des langues et des cultures des familles ?

OUI : 57 NON : 1 sans réponse : 4

Oui parce que :

ouverture (esprit, à la différence, aux autres, sur le monde)	25
s'enrichir des autres cultures/découvrir les autres	17
incompréhensions dues à non connaissance/créer de la tolérance/amitié entre les peuples/acceptation des différences	7
favoriser un meilleur apprentissage des langues	3
favoriser l'intérêt/la curiosité des enfants pour les langues et les cultures	3
créer des liens entre familles/mieux comprendre les familles et els enfants	3
pour plus de connaissances/culture générale	3
fait partie de la vision actuelle européenne et mondiale/de la culture actuelle	2
échanges/partage	2
Nous faisons partie de l'Europe	1
Approche de la nature/respect de l'environnement	1
Maîtrise du français difficile pour certines familles	1
Pour une meilleure connaissance de famille	1
Pour que l'école s'enrichisse de l'expérience des parents	1
Atout pour l'avenir	1

5. Avez-vous déjà eu l'occasion d'intervenir à l'école

OUI : 51 NON : 10 sans réponse 3

Sous quelle forme :

Activités liées à l'APPEL	14
Accompagnement de sorties (cinéma, découvertes)	10
Pastorale, aumônerie, catéchèse	8
Projet sécurité routière/nutrition/hygiène/éducation affective, relationnelle et sexuelle	7
Conférence/colloque/exposé	6
Ateliers/atelier culinaire/scapbooking/bricolage	6
Fête de l'école/manifestation/kermesse	5
Rencontres parents-école	3
Organisation du forum des métiers/aide à l'orientation et à la découverte des métiers	2
Autres : Ex : dépistage de la dyslexie, réparation de matériel/mobilier de classe, organisation sportive, jeux, bibliothèque, etc.	13

6. Si vous avez eu l'occasion de participer à des activités scolaires autour des langues et cultures des familles, avez-vous constaté qu'elles sont utiles :

A l'amélioration de l'apprentissage des langues	17
A l'accueil et à l'inclusion des parents immigrés à l'école	12
Au changement des opinions face à l'immigration	3
A l'accueil et au respect des différences présentes à l'école	4
Autres :	11

N.B. Il n'y a que 20 personnes en tout qui ont répondu à cette question!

7. Parmi les bénéfices que nous voyons, quels sont ceux qui vous paraissent pertinents?

Favorise l'apprentissage des langues en général	41
C'est une voie pour le développement de l'éducation interculturelle, pour faciliter la communication et la compréhension entre personnes de différentes cultures	40
Favorise le dialogue école/parents	26
Favorise les échanges entre familles	23
Favorise l'estime de soi chez les enfants dont les parents ne parlent pas la langue de scolarisation	20
Améliore l'intégration des élèves et parents immigrés	18
Améliore l'accueil à l'école des élèves et parents immigrés	16
Autres: reconnaissance de compétences transversales/balayer les barrières sociales (langue/culture)/s'ouvrir au monde, à l'international	2
Sans réponse:	10

8. Réactions des enfants ayant bénéficié d'activités impliquant les parents:

heureux/contents/joie/réaction positive	18
fierté	9
cela dépend de l'âge	6
Heureux du changement	3
Découverte d'un pays	3
Apprentissage de quelques mots dans une autre langue	3
Réaction peut être négative car école est terrain personnel	2
Honte	1
Réaction mitigée	1
Heureux de montrer ce qu'ils font	1
Motivés si d'autres parents	1
Pas de retour de la part des enfants	1
Partage du moment	1
Découverte du bénévolat	1
Plaisir de voir les parents sous un autre aspect	1
Bonne écoute	1
Selon la personne et l'activité	1
Rapproche des parents	1
Rend plus concret ce qui est présenté (métier)	1
Sans réponse	25

N.B. Les personnes ont plus répondu à propos des réactions de leurs propres enfants à leur propre venue dans la classe (et moins à propos de leurs réactions à propos de l'intervention d'autres parents.

9. Quel freins/difficultés de l'éducation aux langues et cultures par les parents?

réticence des enseignants à voir les parents intervenir à l'école	8
peur de la difficulté/ de l'inconnu/ de l'échec (pour les parents)	5
la direction	4
manque de méthodologie/pédagogie/compétences d'enseignant chez les parents	5
dyslexie	2

le parent n'est pas la référence principale	2
manque d'ouverture (à l'autre/d'esprit)	2
trouver des parents étrangers pour intervenir	2
manque de communication	2
propagande (religieuse)	2
peur de la dispersion des enfants	1
manque de maîtrise de la langue	1
non compréhension par l'enfant de l'intérêt de maîtriser plusieurs langues	1
il faut un cadre strict	1
sélectionner les parents selon qualités d'éducateur	1
langues rares	1
fatigue des enfants après l'école	1
avoir une continuité d'enseignement	1
l'implication des personnes	1
manque d'estime de soi des parents	1
le regard du voisin	1
les règles, la grammaire	1
disponibilité des parents	1
manque de motivation	1
intolérance religieuse	1
parents qui ne s'intéressent pas aux langues	1
familles non intégrées/intégristes	1
différences culturelles	1
âge	1
besoin d'un médiateur	1

N.B. On ne sait pas à qui se réfèrent un certain nombre de remarques, par exemple nombre de commentaires portant sur le manque d'intérêt/de motivation/d'ouverture.

Deutsche Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit geht in der Einführung auf die Entstehungsgeschichte der Arbeit ein und stellt ihre Ziele dar. Im Anschluss daran befasst sie sich mit der geschichtlichen Entwicklung der Sprachenpolitik in Frankreich und geht auch auf die aktuelle Lage ein. Im Kapitel Definitionen werden die wesentlichen Begriffe zum Thema erläutert. Der Hauptteil befasst sich mit der Präsentation und der Untersuchung von Initiativen, die im Rahmen zweier Projekte des Europäischen Sprachenzentrums in Graz – einer Institution des Europarates – durchgeführt werden.

Die Projekte REPA (Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen) und IPEPI (Einbeziehung der Eltern in mehrsprachige und interkulturelle Erziehung), stellen Lehrkräften aus den verschiedensten Bereichen, Entwicklern von Curricula, Eltern und anderen Interessenten Materialien zur Verfügung, die zur Förderung von Mehrsprachigkeit und der Entwicklung von interkulturellen Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen beitragen sollen.

Der Referenzrahmen stellt insbesondere eine Hilfe bei der Auswahl von Aktivitäten und bei der Entwicklung neuer Curricula in allen schulischen Fächern dar. Anhand eines Kriterienkatalogs, sogenannter „Deskriptoren“ zu den Bereichen Wissen, Einstellungen und Haltungen, sowie Fertigkeiten, können spezifische Projekte, die einem erwünschten Profil entsprechen, herausgefiltert werden. Die vorgeschlagenen Materialien entsprechen alle mindestens einem der vier pluralen Ansätze, können aber auch Elemente aus mehreren Ansätzen vereinen.

Es werden folgende Ansätze unterschieden:

- Éveil-aux-langues Ansatz = Awakening to languages (Erwecken des Sprachbewusstseins, Übersetzung A.K.)
- Interkomprehension
- Interkulturelles Lernen
- Integrative Sprachendidaktik unterschiedlich gelernter Sprachen

Die Arbeit gibt einen Überblick über die einzelnen Ansätze und erläutert ihre Funktionsweisen anhand von Beispielen, die aus der Datenbank entnommen sind.

In einem zweiten Schritt wird das Projekt der Elterneinbeziehung beleuchtet, das es sich zum Ziel gesetzt hat, Eltern von der Wichtigkeit von mehrsprachiger und

interkultureller Erziehung zu überzeugen und sie auch in diesen Prozess im institutionellen Bereich einzubinden. Dabei geht es sowohl um die Beteiligung von Personen, deren Erstsprache keine der Unterrichtssprachen ist, als auch um autochthone Eltern.

Die Untersuchungen zeigen zum einen die unterschiedlichen Möglichkeiten wie mit Hilfe gezielter Programme die vorhandenen Sprachen und Kulturen in den Unterricht einbezogen und für die sprachliche aber auch kognitive Entwicklung nutzbar gemacht werden können. Zum anderen räumen sie mit Vorurteilen wie der dadurch erfolgenden Vernachlässigung des Unterrichtsstoffes, der Überforderung von Lehrenden und Lernenden und dem Widerstand von Eltern auf. Darüberhinaus machen sie jedoch auch klar, dass es einer entsprechenden Ausbildung der Unterrichtenden bedarf, sowie des persönlichen Einsatzes und Engagements aller Beteiligten um eine Änderung der allgemeinen Einstellung zu bewirken und unterschiedliche Sprachen und Kulturen als Reichtum einer Gesellschaft und nicht als Hindernis für soziale Kohäsion zu betrachten.

Die bestmögliche Förderung aller Kinder und Jugendlichen durch einen holistischen Ansatz, der ihre gesamte individuelle Persönlichkeit mit ihrem jeweiligen sprachlichen und kulturellen Hintergrund berücksichtigt, muss im Interesse jeder modernen Gesellschaft liegen, die auf demokratischen Prinzipien beruht und eine Partizipation aller Bürgerinnen und Bürger anstrebt. Vor diesem Hintergrund sind alle Maßnahmen zu begrüßen, die von Beginn an das Verständnis und die Akzeptanz von Alterität entwickeln und im Sinne des lebenslangen Lernens nachhaltig fördern.

Curriculum vitae

Die Autorin, Arja Krauchenberg, geboren 1967 in Wien, studiert seit 2008 am Institut für Romanistik der Universität Wien. 2011 schloss sie ihr Bachelorstudium in Französisistik ab und befasst sich seither mit dem Masterstudium „Sprache und Kommunikation in der Romania“.

Ihre zahlreichen Auslandsaufenthalte in den Jahren 1986 – 2006 (1986/87 Deutschland, 1987 – 1991 Kuba, 1991 – 1998 Iran und 1999 – 2006 Slowenien), sowie zahlreiche Reisen in die jeweils umgebenden Regionen brachten sie mit fremden Sprachen und Kulturen in Kontakt und förderten ihr Interesse für interkulturelle Kommunikation und Mehrsprachigkeit.

Die Erziehung ihrer drei Kinder (*1989, *1991, *1994) in fremdsprachigen Umgebungen, sowie deren schulische Ausbildung in diversen französischen Auslandsschulen führten zu einer intensiven persönlichen Auseinandersetzung mit bi- und plurilingualer Erziehung. Durch ihre Mitarbeit in unterschiedlichen Gremien der Elternvertretung auf Schul-, Landes- und europäischer Ebene versucht sie seit über zwanzig Jahren ihre Erfahrungen und daraus gewonnenen Erkenntnisse über die positiven Auswirkungen der Einbeziehung von Eltern weiterzugeben und deren Umsetzung zu vermitteln.

Des weiteren ist sie seit 2013 als staatlich geprüfte Fremdenführerin in verschiedenen Sprachen in Österreich tätig und unterrichtet Interkulturelle Kommunikation an den Wirtschaftsförderungsinstituten der Wirtschaftskammern Wien und Niederösterreich.